



Carla Alexandra
Monteiro da Silva
Ribeiro Pimenta

**Concerto Coral com repertório
da Walt Disney e músicos
profissionais**

Estudo sobre Aprendizagens Musicais em
Crianças do 1ºCiclo

Relatório Final de Estágio submetido como parte
dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre
em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Dezembro 2016



Carla Alexandra
Monteiro da Silva
Ribeiro Pimenta

**Concerto Coral com repertório
da Walt Disney e músicos
profissionais**

Estudo sobre Aprendizagens Musicais em
Crianças do 1ºCiclo

Orientador: Professor Doutor António Ângelo
Vasconcelos

Relatório Final de Estágio submetido como parte
dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Dezembro 2016

"A ciência e a matemática são muito importantes, mas a arte e as humanidades são imprescindíveis à imaginação e ao pensamento intuitivo que estão por trás do que é novo. As capacidades cognitivas não bastam."

(António Damásio)

Resumo

O projeto redigido neste relatório envolve a realização de um Concerto Coral onde foram interpretadas músicas infantis de filmes da Walt Disney e contou com a interação entre crianças e músicos profissionais. A concretização deste projeto teve como objetivo compreender o potencial educativo proporcionado pela interação entre crianças, repertório e músicos profissionais, do ponto de vista das aprendizagens musicais e sociais, bem como as percepções advindas pela envolvimento neste formato de projeto.

A conceção valorativa e inclusiva de música *Pop* na sala de aula integra-se nas perspetivas de Green (2000) que a consigna como uma componente benéfica no que concerne às aprendizagens musicais, sociais e como um forte elemento motivador. E de Swanwick (2003) pela importância de considerar o discurso musical dos estudantes, assim como a relevância do domínio de compreensão musical que cada criança traz de base. As práticas de aprendizagem musical informal enquadram-se nas perspetivas de Green (2000) e Krüger (2006), pelo recurso a outros métodos de transmissão, aquisição e consolidação de conhecimentos musicais (Internet e a Web). A promoção de parcerias com intérpretes e a realização de concertos harmoniza-se com as perspetivas de Vasconcelos (2006) e Bamford (2006), que referem o potencial educativo no desenvolvimento e na aquisição de novas competências.

O Projeto Educativo desenvolveu-se na EB1/JI da Azeda em Setúbal e envolveu uma turma de 4º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, teve a duração de nove semanas, durante as quais foi possível desenvolver diversas proficiências, e culminou com a realização de um Concerto Coral que contou com a participação dos músicos profissionais (Vânia Fernandes e Bruna Guerreiro).

Concomitantemente ao projeto educativo foi orientada uma investigação qualitativa que pretendeu indagar as aprendizagens e percepções desenvolvidas pelas crianças. Os resultados obtidos possibilitam asseverar que a realização de espetáculos desta natureza apresenta-se como um extraordinário elemento motivacional, agente dinamizador e proactivo do desenvolvimento musical,

educacional e social. Os resultados alcançados permitem ainda atender à importância da reflexão na prática profissional do professor.

Palavras-chave

Processos de ensino e de aprendizagem; motivação; interdisciplinaridade e interculturalidade; aprendizagens musicais e sociais; prática vocal; repertório da Walt Disney.

Abstract

The project drafted in this report involves the holding of a Choral Concert where children's songs from Walt Disney films were interpreted and counts on the interaction between children and professional musicians. The realization of this project was aimed at understanding the educational potential provided by the interaction between children, repertoire and professional musicians, from the point of view of musical and social learning, as well as the perceptions resulting from the involvement in this project format.

The conception inclusive and valued Pop music in the classroom integrates the perspective of Green (2000) that she sets out as a beneficial component in what concerns to the musical, social learnings and as a strong motivating element. And from Swanwick (2003) for the importance of considering students musical discourse, as well as the relevance of the domain of musical understanding that each child brings from the base. Informal musical learning practices fit into the perspectives of Green (2000) and Krüger (2006), for using other methods of transmission, acquisition and consolidation of musical knowledge (Internet and the Web). The promotion of partnerships with professional musicians and the realization of concerts is in line with the perspectives of Vasconcelos (2006) and Bamford (2006), which point out the educational potential in the development and acquisition of new skills.

The Educational Project was developed at the EB1 / JI da Azeda in Setúbal and involved a fourth-year class from the 1st Cycle of Basic Education, lasted nine weeks, during which it was possible to develop several proficiencies, and culminated in the realization of A Choral Concert with the participation of professional musicians (Vânia Fernandes and Bruna Guerreiro).

Concomitantly with the educational project, a qualitative investigation was conducted that sought to investigate the learning and perceptions developed by the children. The results obtained make it possible to assert that the performance of shows of this nature presents itself as an extraordinary motivational element, a dynamic and proactive agent of musical, educational

and social development. The results achieved allow us to take into account the importance of reflection in the professional practice of the teacher.

Keywords

Teaching and learning processes; motivation; Interdisciplinary and interculturality; Musical and social learnings; Vocal practice; Walt Disney`s repertoire.

Dedicatória

Ao meu pai (in memoriam)
António Pedro

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem um grande conjunto de pessoas que me apoiaram e ajudaram durante todo o processo.

A todos eles, os meus mais profundos e sinceros agradecimentos:

Ao meu orientador, o Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos por toda a disponibilidade demonstrada, pela ajuda presente e por ter orientado todo o trabalho com paciência e compreensão. Mas acima de tudo, por me ter apoiado em momentos difíceis e nos quais pensei desistir, muito obrigada;

Ao Professor Doutor José Carlos Godinho, pelas críticas, opiniões e conhecimentos transmitidos;

A todos os professores que cruzaram o meu percurso académico e que me permitiram levar um pouco de si, contribuindo assim, não só para a minha formação profissional, mas também pessoal;

Aos colegas de curso pelas aprendizagens que me permitiram realizar;

Aos meus amigos (eles sabem quem são), e em especial ao Francisco Carreira, pela amizade, ajuda e disponibilidade;

À Direção do Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama, por terem permitido o desenvolvimento e realização deste trabalho;

À Coordenadora da EB1/JI da Azeda, Sandra Frota Gomes, pela disponibilidade, apoio e carinho (ao seu e do seu jeito);

À Professora Titular de Turma, Margarida Figueiredo, pelo carinho, paciência, colaboração e pelos momentos de partilha;

À querida Vânia Fernandes que aceitou sem hesitar, ajudar-me na concretização deste projeto e a quem estarei eternamente agradecida;

À Bruna Guerreiro pela caminhada crescente que fizemos juntas e pela disponibilidade;

Aos meus queridos alunos pelo empenho, esforço e dedicação;

A ti Rita Maria pelo exemplo de coragem, força e perseverança. “O sol nem sempre brilha, mas está sempre lá!”;

Por fim, aos dois pilares da minha vida, à minha mãe pelo amor incondicional e apoio. E ao meu marido, responsável pelo meu percurso universitário, por acreditar nas minhas capacidades, confiante de todos os meus medos e incertezas. Obrigada pelo amor, carinho, paciência e apoio.

índice

Resumo	3
Abstract	5
Dedicatória	7
Agradecimentos	8
Índice	9
Índice de tabelas	11
Índice de anexos (DVD)	12
 INTRODUÇÃO	 13
Motivações pessoais	13
Identificação da problemática e pertinência do seu estudo	14
Sinopse do Projeto Educativo e do Projeto de Investigação	15
Organização do relatório	16
 Capítulo 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	 19
1.1 Processos de ensino e de aprendizagem	19
1.1.1 A importância da motivação no processo de ensino e de aprendizagem e seus atores	24
1.1.2 A Internet e a Web no processo de ensino e de aprendizagem	28
1.1.3 Interdisciplinaridade e Interculturalidade	31
1.2 Aprendizagens musicais	34
1.2.1 Audição	34
1.2.2 A prática vocal das crianças em diferentes modelos pedagógicos	36

1.2.3 Aprendizagens técnicas vocais	39
1.2.4 Performance	41
1.2.5 Interação com músicos profissionais	44
1.3 Aprendizagens sociais: o papel do coro	46
1.3.1 Aprendizagem Cooperativa	48
1.4 O Papel da Professora	51
Capítulo 2 - PROJETO EDUCATIVO	56
2.1 Caraterização geral do projeto	56
2.1.1 Contextualização	56
2.1.2 Objetivos	62
2.1.3 Metodologias do trabalho pedagógico e artístico	64
Capítulo 3 - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	70
3.1 Metodologia de investigação	71
3.1.1 Investigação-ação	71
3.1.2 Problemática e questão de partida	73
3.2 Instrumentos de recolha de dados	74
3.2.1 Notas de Campo	75
3.2.2 Inquérito por entrevista	76
3.3 Análise de dados	82
3.4 Apresentação e discussão dos dados	92
Aprendizagens musicais	92
Aprendizagens sociais	95
Perceções	97
CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES	101
Implicações Educativas	105
Bibliografia	108

Índice de tabelas

Tabela organizadora das entrevistas às crianças	78
Aprendizagens musicais	79
Aprendizagens sociais	79
Percepções	79
 Tabela organizadora da entrevista à cantora convidada	 80
Percepções	80
 Tabela organizadora da entrevista à Professora Titular de turma	 81
Papel da música e das artes nas aprendizagens	81
Percepções	82
 Tabela dos resultados Padrões de resposta	 86
Aprendizagens musicais	87
Aprendizagens sociais	87
Percepções	89

Índice de anexos (DVD)

Anexo A

Plano de turma (4ºA) – Professora Margarida Figueiredo
Análise de dados dos inquéritos aos Enc.de Educação

Anexo B

Partituras

Anexo C

Vídeo da apresentação pública
Vídeos de fundo com respetivos instrumentais

Anexo D

Pedido de autorização ao Agrupamento
Pedido de autorização aos pais
Informação sobre a apresentação pública

Anexo E

Notas campo

Anexo F

Guião das entrevistas às crianças; à cantora profissional
e à Professora Titula de Turma

Anexo G

Vídeos das entrevistas às crianças, à cantora profissional
e à Professora Titula de Turma

Anexo H

Transcrição das entrevistas às crianças, à cantora profissional
e à Professora Titula de Turma

Anexo I

Convites às cantoras

Anexo J

Email para pais e alunos
Fotografias Print Screen do site

Anexo K

Convites para a apresentação pública
Cartaz

INTRODUÇÃO

Atendendo à Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino da música em particular no 1º Ciclo do Ensino Básico, aponta para dimensões gerais e específicas. Dimensões gerais, porque objetiva assegurar uma “formação geral comum a todos”, ou seja, permitindo o desenvolvimento simultâneo das áreas expressivas e curriculares.

Numa dimensão mais específica, pois, procura que através da promoção das diversas formas de expressão artística, seja possível detetar e estimular as aptidões evidenciadas nesses domínios.

Ainda que a música conste dos programas do 1º Ciclo, a sua presença tem sido ténue ou de quase inexistência. A criação da escola a tempo inteiro e a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) em 2005, veio dar resposta à necessidade das famílias na ocupação dos tempos livres das crianças, concomitantemente ofereceu-lhes a possibilidade de usufruírem de um conjunto de atividades enriquecedoras do currículo - nas quais se incluí o ensino da música - complementares aos programas das disciplinas curriculares.

Motivações pessoais

A implementação das AEC, permitiu-me abraçar o 1º Ciclo do Ensino Básico, um mundo até então desconhecido para mim, uma vez que a minha experiência profissional se resumia a creches, jardins-de-infância, aos 2º e 3º ciclos e às escolas do ensino especializado da música.

Nos últimos onze anos tenho exercido funções como docente de música em diversas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico no concelho de Setúbal. Durante estes anos de experiência profissional constatei que a ligação da Música nas escolas ao mundo profissional da música apresenta algumas fragilidades. Tal acontecimento prende-se não só com as dificuldades em estabelecer redes e parcerias com o meio artístico-musical, mas também pelo tipo de repertório normalmente utilizado (didático específico, não editado em circuitos comerciais).

Face a esta constatação, lancei a mim própria o desafio de procurar estimular, construir e estreitar ligações entre dois mundos (música nas escolas com o mundo artístico - músicos profissionais).

O projeto educativo contemplado nesta monografia compreende a produção e realização de um Concerto Coral, com um grupo de 14 crianças do 1º Ciclo, com idades entre os 9 e os 10 anos, no qual foram interpretadas músicas infantis de filmes da Walt Disney e envolveu a participação de músicos profissionais (Bruna Guerreiro e Vânia Fernandes).

Identificação da problemática e pertinência do seu estudo

Partindo da problemática em estabelecer redes e parcerias com o meio artístico-musical, considereei ser pertinente desenvolver um projeto artístico, diversificado e inclusivo no que respeita a aprendizagens musicais e sociais.

Analisei e ponderei que a escolha de um repertório baseado em bandas sonoras de filmes infantis da Walt Disney poderia revelar-se um elemento pedagógico de cariz motivacional, e consequentemente de uma riqueza e versatilidade no campo das aprendizagens. Não só, no que concerne a conteúdos técnico-musicais, mas também na dimensão social, sendo extensível a outras áreas do saber.

Também a importância de proporcionar às crianças uma experiência enriquecedora de partilha de palco com músicos profissionais e de também estes se assumirem como artistas, evidenciaram-se como fatores pertinentes. Aliada a estes componentes torná-la uma experiência diferenciada no que concerne também ao espaço da apresentação, isto é, que fosse exequível fora do ambiente de conforto das crianças – o espaço escolar.

Milhano (2009) enfatiza não só a importância de os professores adequarem as suas práticas metodológicas e pedagógicas, assim como a ampliação do repertório a ser trabalhado. “(...) A capacidade de adequação das práticas pedagógicas e didáticas no ensino da música às especificidades dos níveis de ensino e dos meios escolares, incluindo a adaptação a contextos cada

vez mais diversos e multiculturais, exige dos professores conhecimentos e competências várias. A implementação de diferentes estratégias, a utilização de novos recursos e materiais pedagógicos, de um repertório alargado são requisitos basilares” (p.5).

Concomitantemente ao projeto educativo, foi desenvolvido um projeto de investigação que visou compreender o potencial educativo proporcionado pela interação entre crianças, repertório e músicos profissionais, no âmbito das aprendizagens musicais e sociais. Assim, e no sentido de obter respostas, formulou-se a seguinte questão de partida: **“Que aprendizagens musicais e sociais são potenciadas em crianças do 1º ciclo pela interação entre repertório da Walt Disney e músicos profissionais?”**

Sinopse do Projeto Educativo e do Projeto de Investigação

Este trabalho consiste na produção e realização de um Concerto Coral onde foram interpretadas músicas infantis de filmes da Walt Disney e envolveu a participação de músicos profissionais.

O desenvolvimento do projeto decorreu entre outubro e dezembro de 2014 e teve uma duração de nove semanas. Foi implementado na EB1/JI da Azeda, Setúbal, e desenrolou-se com uma turma de 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico constituída por 14 crianças.

Vasconcelos (2006) enfatiza a importância da realização de projetos artísticos diversificados, uma vez que considera que estes assumem um sentido didático enriquecedor no âmbito das aprendizagens musicais e sociais (p.12).

A seleção do repertório foi um elemento criterioso, isto porque, procurei abranger diversos géneros musicais desde o *Pop*, *Reggae*, passando pelo *Jazz*. E explorando para além dos conteúdos técnico-musicais (audição e interpretação vocal), a articulação com outras áreas do saber – interdisciplinaridade. Estimular as crianças no sentido de desenvolverem as suas aprendizagens musicais, para além do contexto formal, foi outro dos propósitos,

pelo que, durante a implementação do projeto foi criado um Website com o objetivo de auxiliar as crianças na consolidação das suas aprendizagens.

Um outro propósito relevante diz respeito às aprendizagens sociais, nomeadamente a cooperação entre grupo no desenvolvimento de um projeto comum, o sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo trabalho individual e pelo dos outros. Objetivos estes consagrados no Currículo Nacional do Ensino Básico.

O culminar do projeto adveio no Concerto Coral, que contou com a participação dos músicos profissionais (Bruna Guerreiro e Vânia Fernandes), através do qual, as crianças puderam apresentar a toda a comunidade o trabalho realizado.

Em simultâneo com o projeto educativo, foi desenvolvido um projeto de investigação que procurou apreender qual o potencial educativo advindo pela interação entre músicos profissionais e repertório da Walt Disney em crianças do 1ºciclo.

Organização do relatório

O presente relatório encontra-se organizado em torno de quatro grandes capítulos: o primeiro capítulo, acomoda o Enquadramento Teórico, onde se procedeu a uma revisão de literatura. Foram também afluídos alguns conceitos considerados pertinentes e aludiu-se aos autores que melhor alicerçaram os princípios teóricos em que se fundamentou este trabalho. Consta deste capítulo, os processos de ensino e de aprendizagem, baseados em autores como Schugurensky (2000), Green (2002) e Vasconcelos (2013). Aporta-se para a temática da motivação no processo de ensino e de aprendizagem e seus atores, tendo sido convocados os autores Sprinthall & Sprinthall (1993), Marques (2000), Bzuneck (2000) e Guimarães & Boruchovitch (2004). Ainda na senda do processo de ensino e de aprendizagem alude-se para os recursos da internet aplicados no contexto educativo, alicerçado em D'Eça (1998), Krüger (2006) e Coutinho (2014). A encerrar este capítulo surgem as dimensões da Interdisciplinaridade e Interculturalidade fundamentadas nos princípios de

Swanwick (2003), Amato (2010), Green (2012) e Vasconcelos (2013). Seguidamente, aduzem-se às dimensões relacionadas com as aprendizagens desenvolvidas no âmbito do Projeto Educativo: as aprendizagens musicais e sociais. No que concerne às aprendizagens musicais circunda temas como a audição, sustentado por Willems (1981), Sousa (2003), Gordon (2008) e Vasconcelos (2006). Relativamente à prática vocal das crianças e à dimensão da técnica vocal são abordadas as perspetivas de Mársico (1977), Martenot (1993), Levy (2000) e Mendes et al (2013). No âmbito da *Performance* e da interação com músicos profissionais faz-se referência às fundamentações de Leonhard e House (1972), Swanwick (1979), Clarke (1999), Goffman (1975), Vasconcelos (2006) e Bamford (2006).

Quanto às aprendizagens sociais, destaca-se a importância do cantar em coro e da aprendizagem cooperativa. Para estas temáticas foram convocados autores como Marques (2000), Cabanas (2002), Amato (2007), Vygotsky (1991) e Leitão (2006).

A encerrar este capítulo surge o papel da professora, por forma a compreender, qual a sua relevância em todo o processo, nas perspetivas de Nóvoa (2011) e Roldão (2009).

O segundo capítulo, Projeto Educativo, envolve a caracterização geral do trabalho e as suas fases de desenvolvimento. O projeto compreendeu três fases distintas: a primeira focalizada na aprendizagem dos temas e na metodologia; a segunda centralizada na consolidação dos temas estudados e no ensaio geral com a participação dos músicos profissionais no espaço concerto; a terceira envolve o espetáculo final e todos os aspetos técnicos e artísticos intrínsecos à apresentação pública.

No terceiro capítulo, Projeto de Investigação, procedeu-se à descrição e justificação da metodologia de investigação a aplicar, à definição da problemática e das suas finalidades de estudo, anunciam-se quais os instrumentos de recolha de dados a aplicar no projeto, assim como as vantagens e desvantagens de cada um. Por fim apresenta-se a análise e exposição dos dados recolhidos.

No quarto capítulo, Conclusões, expõem-se, com base na triangulação dos dados obtidos as referentes conclusões, os constrangimentos e as limitações sentidos ao longo da concretização do projeto. Este capítulo encerra

com o subtítulo: Implicações Educativas, no qual se procede a uma reflexão sobre o impacto e a viabilidade de projetos desta natureza, bem como as implicações advindas considerando duas dimensões de reflexão: escolar e profissional.

Os resultados da investigação indicam que, a realização de espetáculos musicais com a participação de músicos profissionais envolve-se de uma imensa riqueza pedagógica nomeadamente nos aspetos musicais, sociais e artísticos. Recurso detentor de uma forte envolvência motivacional, impulsionador do espírito de grupo, promotor na aquisição e perceção de nomenclaturas e conceitos, reforçando assim, as aprendizagens musicais e tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico.

Capítulo 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O desenvolvimento de um projeto educativo que envolva a realização de um espetáculo que reúna em palco crianças e músicos profissionais solicita a abordagem de um conjunto de conceitos como audição, interpretação, a prática vocal da criança, da performance, da interação em palco com músicos profissionais e da dimensão artística da criança. Simultaneamente destacam-se um conjunto de questões que abrangem a dimensão das aprendizagens musicais e sociais e dos processos de ensino e aprendizagem resultantes, não descurando, os níveis de aceção e motivacionais desenvolvidos pelas crianças.

A implementação de um trabalho desta índole promove o diálogo entre o conteúdo curricular (formal) e os conteúdos provenientes de outros métodos de transmissão (informal), Green (2000). Circunda temas como a motivação e a sua importância no processo de ensino e de aprendizagem e seus atores, pela relevância que esta assume nos diferentes atores (crianças e professores). A interdisciplinaridade, a interculturalidade, o papel da internet e da Web no processo de ensino-aprendizagem. Relativamente à dimensão das aprendizagens musicais estas compreendem a audição; a prática e a técnica vocal, a performance e a interação com músicos profissionais. Quanto às aprendizagens sociais aporta-se ao cantar em coro e ao trabalho cooperativo.

A encerrar é abordado o tema do papel da professora pela função de relevo que desempenha enquanto fio-condutor de todo o processo e impulsionadora de novas experiências e aprendizagens.

1.1 Processos de ensino e de aprendizagem

A aquisição de conhecimentos pode acontecer através da experiência ou do ensino; aprendizagem. As experiências vivenciadas ao longo da vida possibilitam a aquisição de conhecimentos, dando origem, a um tipo de aprendizagem designada como aprendizagem informal. Segundo Schugurensky (2000), este tipo de aprendizagem engloba “todas as aprendizagens que

acontecem fora do círculo da educação formal, da educação não-formal, de instituições e de programas educativos” (p.1). Contudo, o autor adverte que, se definimos a aprendizagem informal como algo que tem lugar fora da educação formal e não-formal, torna-se pertinente deixar algumas considerações sobre os diferentes conceitos. O autor (2000) apresenta os termos educação formal, não-formal e aprendizagem informal, salientando que a utilização do termo “aprendizagem” e não “educação” é deliberada, porque, considera que nos processos de aprendizagem informal não há instituições de ensino, professores ou currículos estabelecidos institucionalmente (p.1).

Schugurensky (2000) expõe o significado de educação formal, “como sendo toda aquela que ocorre de forma altamente institucionalizada, num sistema hierárquico, desde a escola primária até à universidade” (p.1). O autor aponta diversas características que, na sua ótica, caracterizam a educação formal, sendo elas: o facto de ser altamente institucionalizada; de incluir um currículo aprovado pelo estado com metas e momentos explícitos de avaliação; mecanismos de contratação de professores devidamente certificados; ser propedêutico na natureza (no sentido em que cada nível prepara os alunos para o próximo e, para entrarem no nível seguinte, têm, como pré-requisito que, completar de forma satisfatória o nível anterior); obedece a um sistema hierárquico onde, geralmente no topo encontram-se os Ministérios da Educação e, na parte inferior os alunos; no final de cada nível ou grau, os formandos recebem um diploma ou certificado que lhes permite ser aceite no próximo grau/nível, ou que lhes possibilite a entrada no mercado de trabalho.

Como educação não-formal, Schugurensky (2000) definia como “toda aquela que decorre de programas educativos que acontecem fora do sistema formal” (p.2). Todavia, em ambas as tipologias de ensino, existe a moderação que fica a cargo de um professor. Ainda sobre a educação não-formal, o autor indica que esta se refere a todos os programas educativos organizados, que têm lugar fora do sistema escolar formal, são geralmente de curto prazo e assumem um carácter voluntário. Schugurensky (2000) cita como exemplos: cursos, programas de treino, *workshops*, etc. Refere ainda que estes programas normalmente não exigem pré-requisitos em termos de escolaridade anterior, contrariamente à educação formal, que dispõe de professores e de um currículo com vários graus de dificuldade. O autor considera que este modelo de ensino é

normalmente direcionado para adultos, mas que as crianças e os adolescentes podem igualmente participar neste sector (por exemplo, crianças que têm aulas de música durante o fim de semana) (p.2).

Quanto à aprendizagem informal, Schugurensky (2000) refere a pertinência da utilização dos termos «fora do currículo» e não «fora das instituições de ensino», uma vez que a aprendizagem informal também pode ocorrer no interior das instituições de ensino formal e não-formal. No entanto, nestes casos, as aprendizagens ocorrem independentemente (e às vezes contra) os objetivos pretendidos no currículo explícito. O autor define assim que, a aprendizagem informal acontece fora do currículo formal, podendo ocorrer em qualquer situação ou lugar, inclusivamente nas instituições de educação formal e não-formal. Isto porque, a aprendizagem informal pode ter lugar em qualquer espaço, como o local de trabalho, na família, numa instituição religiosa, na comunidade e semelhantes. Sendo que a aprendizagem informal pode ocorrer em qualquer idade, desde o nascimento até a morte, e as fontes disponíveis para a realização das aprendizagens assumem uma diversidade que inclui desde “livros, jornais, TV, Internet, museus, amigos, parentes, bem como a própria experiência, etc” (p.6).

Schugurensky (2000) refere ainda que a aprendizagem informal, como qualquer outro tipo de aprendizagem, pode ser aditiva ou transformadora. Aditiva porque se refere à adição de conhecimento, a melhoria de habilidades e ao desenvolvimento de valores que expandem e reforçam o conhecimento existente, habilidades e valores. Transformadora porque alude a experiências de aprendizagem que “nos levam a desafiar as nossas suposições e valores e a mudar radicalmente o nosso conhecimento prévio existente e abordagens” (p.6). O autor salienta ainda outro fator, o de que “a aprendizagem informal pode complementar e reforçar as aprendizagens adquiridas em educação formal e não-formal, mas também pode contradizê-la”. Por exemplo, um estudante pode saber que uma escala diatónica de modo maior é constituída por 5 tons e 2 meios-tons e, posteriormente ao consultar a internet deparar-se com informações díspares.

Schugurensky (2000) expõe que, o “conceito de aprendizagem informal é útil, mas ainda é muito amplo, uma vez que engloba diferentes tipos de aprendizagens que estão normalmente presentes no discurso” (p.6).

No que concerne ao processo de ensino e aprendizagem musical por parte das crianças, Green (2012) menciona cinco características que considera fazerem a distinção entre a educação musical formal da aprendizagem musical informal. Como primeira característica na aprendizagem informal, Green (2012) aponta o facto de serem os próprios alunos a escolherem a música, música essa, que lhes é familiar, que eles gostam e com a qual têm uma forte identificação (p.67). Por sua vez, na educação formal, são por norma os professores que selecionam a música, tendo como objetivo introduzir os estudantes em áreas com as quais ainda não estão familiarizados. Como segunda circunstância, Green (2012) refere que, na aprendizagem informal as músicas são tiradas de ouvido, em contraste com a educação musical formal que envolve notações ou outro tipo de instruções e exercícios escritos e ou verbais. Quanto à terceira circunstância, a autora alude que, o estudante surge como autodidata e a aprendizagem ocorre em grupo. Sendo que, a aprendizagem acontece de forma consciente e inconsciente, porque envolve discussão, observação, escuta e imitação uns dos outros, o que contrasta com o ensino formal, que envolve a supervisão de um adulto e orientação de um especialista com maiores habilidades e conhecimento. Como quarta característica, Green (2012) destaca o facto de a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades se processar de forma desordenada, baseada nas preferências musicais dos estudantes e abordando peças musicais completas, do “mundo real” (p.68). Já no domínio formal, os estudantes “seguem uma progressão do simples ao complexo, que quase sempre envolve um currículo, um programa do curso, exames com notas, peças ou exercícios especialmente compostos” (p.68). Green (2000) salienta ainda a questão de que, durante todo o processo de aprendizagem informal, “existe uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade. Dentro do contexto formal, existe uma maior separação das habilidades com ênfase na reprodução” (p.68). No entanto, a autora ressalva, que a distinção entre educação formal e aprendizagem informal é, por vezes, pouco clara, muito embora existam diferenças significativas e que, muitas pessoas podem usufruir de ambas, mesmo que para uns subsistam exceccionalmente semelhanças (p.65).

Igualmente a respeito dos sistemas educativos, Vasconcelos (2013) cita Marland-Militello, referindo que estes foram pensados e organizados numa

lógica uniformizante em que existe uma hierarquia entre saberes que são determinantes no designado “desenvolvimento do país num contexto global e competitivo” e outros que não o são (p.11). Relativamente à temática da música nas escolas e sobre as aprendizagens artístico-musicais, Vasconcelos (2013) indica que “os cânones dominantes têm limitado, senão mesmo ignorado, os diferentes contextos onde as aprendizagens se realizam de modo a potenciá-las, a desenvolvê-las numa rede de aprendizagens artísticas complementares e diferenciadas” (p.11). O autor lança ainda algumas questões que se prendem, nomeadamente, com “o respeito pelas singularidades e complementaridades entre diferentes saberes”, bem como a “importância de se lidar com a diversidade e particularidade contrariando a narrativa dominante centrada exclusivamente em determinados saberes” (p.11).

Vasconcelos (2013) também cita Green a propósito da articulação entre o formal e o informal, uma vez que, considera que esta articulação “poderá contribuir para a “desdisciplinarização” da música na escola. Isto é, contribuir para que a música deixe de ser concebida como mais uma disciplina igual às outras que faz parte de um currículo, já de si sobrecarregado, e retomar o seu sentido artístico, criativo, caótico, rigoroso e compreensivo (p.11). Esta ligação entre o formal e o informal poderá, segundo Vasconcelos ser um elemento facilitador da construção de “maravilhamentos” (Durrant, 2003 apud Vasconcelos, 2013:11), de “novos mundos e imaginários nas crianças, jovens e adultos e nas suas relações com os saberes com a sociedade, com a cultura, com a ciência com os mundos com que se confronta”.

Segundo Vasconcelos (2013) “se se pensar que educar é transformar”, gerar-se-á, obviamente, uma relação ativa detentora, no entanto, de alguma tensão entre aquilo que já se conhece face ao desconhecido (p.11). Se esta tensão pode causar algum desconforto inicial como o próprio reconhece, “as artes performativas, podem ser um instrumento importante no desenvolvimento desta tensão criativa, entre o que é e, o que ainda não é; particularmente na criação de novos imaginários individuais e coletivos” (p.11).

Vasconcelos (2013) aponta ainda para as diferentes modalidades que a música e as artes podem assumir, afirmando que, estas não são só, uma modalidade de entretenimento, mas são, sobretudo uma forma de interpelação do mundo (p.11).

Elementos cruciais em todo o processo de ensino-aprendizagem são a motivação e o papel do professor. No que concerne à motivação esta apresenta-se como um dos fatores mais importantes, uma vez que, exerce influência sobre o processo de aprendizagem: antes, durante e após a realização de uma tarefa.

1.1.1 A importância da motivação no processo de ensino e de aprendizagem e seus atores

Balancho e Coelho (1996) consideram que “a motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido (p.17). Para Bzuneck (2000) “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso” (p.9). Por sua vez, Marques (2000) define motivação como sendo um “termo que designa a dinâmica do comportamento de um sujeito, enquanto dirigida para um objetivo” (p.136). O autor sugere ainda a existência de motivações inatas e motivações adquiridas, assim como motivações externas e internas. Aponta para Abraham Maslow que desenvolveu uma teoria motivacional a que se dá o nome de pirâmide motivacional.

Segundo Sprinthall & Sprinthall (1993) na década de 80, quase todos os psicólogos consideraram o impacto das variáveis motivacionais no comportamento humano. Os professores não foram exceção, uma vez que reconheceram os fatores motivacionais como críticos na determinação do desempenho dos seus alunos. Os autores referem que “mesmo que fosse possível desenvolver uma medida de inteligência neutra, não se poderia fazer uma previsão do sucesso acadêmico sem se considerarem as variáveis motivacionais” (p.504). Apontam ainda que, para além das variáveis motivacionais também as variáveis emocionais desempenham um papel crucial, se não o mais crucial, no sucesso acadêmico e que estas estão devidamente implícitas em toda a literatura que aborda o rendimento escolar.

Os autores prosseguem advertindo que a motivação nunca atua no vácuo, isto é, a motivação nunca atua separadamente nem da aprendizagem

nem da percepção. Designam a aprendizagem, a percepção e a motivação como os «três grandes da psicologia» e que estes estão em constante interação, sendo que cada um é afetado e afeta os outros dois.

Encerram a sua perspetiva, mencionado que “a percepção depende da motivação, a motivação depende da percepção e ambos dependem e são dependentes da aprendizagem” (p.505).

No que concerne à motivação extrínseca e intrínseca, Sprinthall & Sprinthall (1993) indicam que os motivos intrínsecos são aqueles que são satisfeitos por reforços internos, não estando dependentes de objetivos externos. Por sua vez, os motivos extrínsecos dependem de necessidades que têm de ser satisfeitas por reforços externos (p.507). Os autores remetem-nos então para o psicólogo cognitivo Jerome Bruner (1915-2016) que na sua perspetiva advoga que a aprendizagem será mais duradoura quando sustentada pela motivação intrínseca do que quando impulsionada pelo impulso transitório dos reforços externos. Contudo, Bruner admite que a motivação extrínseca pode ser necessária para obrigar o aluno a iniciar certas atividades ou para começar e ativar o processo de aprendizagem. Porém, uma vez começado este processo de aprendizagem por vezes frágil, é melhorado e sustentado por motivos intrínsecos. A motivação intrínseca pode precisar de um reforço externo para ser iniciada, mas, uma vez que passe a funcionar autonomamente, isto é, independentemente da recompensa externa, a aprendizagem verdadeira pode tornar-se numa ocupação sólida para a vida inteira.

Bzuneck (2000) considera que “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso” (p.9).

Relativamente ao enquadramento do conceito na esfera educacional Guimarães & Boruchovitch (2004) aludem que “a motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho” (p.143).

No que concerne aos estudantes, as autoras destacam que “um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, procurando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio” (p.143). Guimarães & Boruchovitch (2004) salientam ainda que, um estudante motivado “apresenta

entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios” (p.143).

Sobre a motivação intrínseca, as autoras definem-na como “o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana” (p.143). Guimarães & Boruchovitch (2004) complementam a sua ideia citando Deci e Ryan, e Ryan e Deci que definem a motivação intrínseca como “a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social” (p.143).

As autoras referem ainda que a motivação intrínseca “configura-se como uma tendência natural para procurar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades” (p.143). Contudo Guimarães & Boruchovitch (2004) não excluem a influência das ações do professor, isto porque consideram que “a motivação intrínseca do aluno não resulta de treino ou de instrução, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor” (p.147). Com o propósito de reforçarem esta ideia, as autoras convocam (Ames; Givvin, Stipek, Salmon & Macgyvers; Guthrie & Alao e Stipek) que, advogam, que embora não se desconsiderem as crenças, conhecimentos, expectativas e hábitos que os estudantes trazem para a escola, a respeito da aprendizagem e da motivação, o contexto instrucional imediato, ou seja, a sala de aula, torna-se fonte de influência para o seu nível de envolvimento (p.147).

Guimarães & Boruchovitch (2004) salientam ainda o estilo motivacional do professor, citando Reeve e Reeve, e Bolt e Cai, que aludem que o “estilo motivacional refere-se à crença e confiança do professor em determinadas estratégias de ensino e de motivação” (p.147). Como tal, as autoras referem que “o estilo motivacional do professor é considerado, portanto, uma característica vinculada à personalidade, mas é vulnerável a fatores sócio contextuais como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência na docência, o gênero, a idade, as interações com a direção da escola, as concepções ideológicas, entre outros” (p.147). Para além disso, as autoras também ressaltam a interação dos professores com seus alunos, a qual consideram “extrapolar as disposições pessoais por englobar a sua percepção acerca do envolvimento dos estudantes, das pressões sofridas no decorrer do ano letivo, provenientes das relações com a comunidade, como pais e diretores e o tipo de avaliação do trabalho utilizado pela escola” (p.147). Sendo que, a

personalidade do professor se assume como um fator-chave, oscilando entre os que apresentam um perfil autoritário e, aqueles que tendem mais a respeitar o outro nas suas interações. Por forma a corroborar este facto, as autoras apontam os estudos desenvolvidos sobre o tema, nos quais foram considerados dois estilos motivacionais do professor, e que foram inicialmente propostos por Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan, “que variam em um *continuum* de altamente controlador a altamente promotor de autonomia” (p.147).

Relativamente aos professores mais controladores, Guimarães & Boruchovitch (2004) destacam que, no ambiente de sala de aula o controlo é a principal característica, uma vez que os professores “estabelecem para seus alunos formas específicas de comportamentos, sentimentos ou de pensamentos, oferecendo incentivos extrínsecos e consequências para aqueles que se aproximam do padrão esperado” (p.148).

Em contrapartida, sobre os professores promotores da autonomia, as autoras, mencionam que “eles oferecem oportunidade de escolhas e de *feedback* significativos, reconhecem e apoiam os interesses dos alunos, fortalecem sua autorregulação autónoma e procuram alternativas para levá-los a valorizar a educação, em suma, tornam o ambiente de sala de aula principalmente informativo” (p.148). Contudo salientam que “para fortalecer a percepção de autonomia, as opções de escolha oferecidas aos alunos devem ser referentes a aspetos importantes do contexto de aprendizagem, que uma vez escolhidas tornem-se reais, que todas as informações sobre as opções sejam explicitadas, objetivando uma escolha segura” (Guthrie & Alao, 1997 *apud* Guimarães & Boruchovitch, 2004:148).

Face ao supracitado anteriormente, Guimarães & Boruchovitch (2004) consideram ser inequívoco que o estilo motivacional do professor se caracteriza por ser “uma importante fonte de influência para o desempenho, emoções e motivação dos alunos em relação à escola” (p.148). Alicerçadas em diversas investigações, Guimarães & Boruchovitch evidenciam ainda que, este têm-se revelado um fator relativamente estável durante o ano letivo.

Como ideia-chave da sua perspetiva, as autoras declaram que “o estilo motivacional do professor é uma importante fonte de influência para a orientação motivacional dos estudantes, refletindo-se no seu desempenho escolar sendo,

por isso, merecedora de interesse e atenção por parte dos investigadores” (p.148).

1.1.2 A Internet e a Web no processo de ensino e de aprendizagem

Os recursos da internet aplicados no contexto educativo podem cooperar de modo qualitativo no desenvolvimento de novas posturas educativas. Segundo D'Eça (1998) apresentam-se como “um meio espantoso de transmissão, aquisição e partilha de conhecimentos; de pesquisa, análise e resolução de problemas; de conhecimento de outras culturas; e de aproximação entre pessoas e culturas” (p.29). A autora reforça a sua convicção relativamente à utilização da internet como recurso por parte da educação, salientado, no entanto, que a internet deve ser encarada como um meio e não como um fim. Isto porque “se, por um lado, a Internet não é a solução nem a panaceia para os problemas da educação, por outro, o professor continua a ter o seu lugar neste processo, embora necessariamente com uma nova postura – o facilitador, o guia (...)” (p.29).

D'Eça (1998) apresenta ainda diversas vantagens referentes à integração da internet na aprendizagem distribuindo-as em quatro blocos: alunos; professores; processo de ensino-aprendizagem e ligação escola/comunidade.

Relativamente aos alunos, a autora apresenta como argumento, o facto de a Internet ser uma ferramenta de “aprendizagem interativa, dinâmica e poderosa, que reúne os meios que permitem aos estudantes concretizar o tipo de aprendizagem que mais os motiva” (p.40). Isto porque, a autora considera que a Internet facilita a abertura a perspectivas aliciantes estando, assim, criadas as condições para que os estudantes tenham um empenho ativo na realização das suas aprendizagens.

Quanto ao segundo bloco – professores, a autora enfatiza que os considera peças fulcrais do processo educativo, no entanto aporta que a Internet lhes abre horizontes – ajudando-os a sair do seu isolamento permitindo-lhes “comunicar com qualquer escola, encontrar colegas em qualquer parte do mundo, partilhar ideias, planos, projetos, aprender uns com os outros” (p.44). Em

suma, a Internet é uma ferramenta que lhes proporciona uma consciencialização global, que origina um maior espírito de partilha e de ajuda mútua.

Sobre o terceiro bloco – processo de ensino-aprendizagem e no que respeita à integração e respetivos efeitos do computador e das novas tecnologias, a autora reconhece tratar-se de um assunto longe de ser consensual, sendo que “as divergências são inúmeras e as resistências por vezes bem grandes” (p.34). Transpondo para o domínio da aquisição de conhecimentos, D’Eça (1998), atesta que o recurso “a esta tecnologia gera novos tipos de aprendizagem, mais centrada no aluno (student-centered), mais baseada em projetos (project-based), mais baseada em investigação e em respostas a questões (inquiry-based) (p.45). Mostrando-se assim como uma “aprendizagem participativa, ativa, dinâmica, na qual o aluno vai construindo o seu próprio conhecimento” (p.45).

No que concerne ao quarto e último bloco – ligação escola/comunidade, D’Eça (1998), começa por indicar que contrariamente à realidade das escolas norte-americanas, o sistema educativo português evidencia ainda uma separação nítida entre as duas instituições. Contudo, reconhece que essa situação está a sofrer alterações e como tal, esta mudança deve ser “aproveitada e estimulada pelas novas tecnologias por forma a estabelecer laços entre a escola e a comunidade, com vantagens para ambas as partes” (p.47). Destaca como primeira vantagem desta integração, a aproximação entre a escola e a comunidade, colocando-as em contacto através da criação de páginas na Web, o que facilita o acesso a informações, atividades, aos trabalhos executados pelos alunos, quer pelos pais, quer pela comunidade em geral. D’Eça (1998), encerra este bloco confirmando que “é o espírito de partilha, que leva ao estreitamento dos laços comunidade-escola (p.47).

Passando para o contexto da educação musical, Krüger (2006) enfatiza que a educação musical, tem sido, também esta estimulada a passar por uma série de transformações. Uma vez que, as novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – têm-nos desafiado a transformar os nossos conceitos educacionais, as nossas perspetivas didáticas, “obrigando-nos” a rever e a complementar a nossa formação, levando-nos a refletir sobre as novas possibilidades e exigências quanto às interações com nossos alunos e colegas.” (p.75)

A autora refere que têm sido produzidos estudos que apontam que “a tecnologia não permite somente agir sobre a natureza ou a situação – no nosso caso, a educação musical –sendo, principalmente, uma forma de pensar sobre ela” (p.76).

No que respeita aos recursos, Krüger (2006) considera ser pertinente proceder-se a uma análise crítica dos que dispomos, ou dos que eventualmente venhamos a criar, evitando assim, que concepções educativo-musicais já em desuso não sejam novamente instituídas e divulgadas com uma nova roupagem pelo simples facto de estarem disponíveis numa nova *media*. A título de exemplo, a autora destaca uma frase de Moore, na qual, o autor assevera que “uma nova tecnologia tanto permite que objetivos tradicionais sejam perseguidos por novos meios quanto possibilita que sejam definidos novos objetivos” (Moore, 1995 *apud* Krüger, 2006:76). Por forma a cimentar esta perspetiva, a autora cita Almeida que também sugere que podemos “usar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova *media* como para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas” (Almeida, 2003 *apud* Krüger, 2006:76). A autora prossegue referindo que um e outro concordam que é possível ampliar a eficiência da educação convencional com auxílio das TIC. Transpondo para o ambiente musical, Krüger (2006) considera que seria benéfico estimularmos os alunos para a realização de tarefas, através de uma nova e estimulante *media* que, normalmente não teria boa aceitação por parte dos alunos no contexto formal. No entanto, a autora alerta, para que não nos sintamos tentados a utilizar as TIC como meras transposições de livros-texto ou exercícios. Isto porque, “essa é uma das maiores críticas às novas TIC na educação e na informática educacional” (p.76). Uma vez que, através dessa aplicação “não será utilizado todo o potencial de interação entre os usuários (alunos e professores) e entre estes e o conhecimento. Em resumo, apesar do potencial de enriquecimento, diversificação e estímulo em atividades convencionais, os diferenciais técnicos e educacionais intrínsecos das TIC podem promover outras e novas abordagens pedagógicas, não precisando ser abordadas apenas como uma nova roupagem para um determinado tema” (p.76).

Coutinho (2014) na sua perspetiva e a propósito da Web considera que esta possibilita que “professores e alunos possam aceder a *softwares* gratuitos versáteis, para uso individual e/ou colaborativo, bem como a espaços online onde se partilham recursos e trocam experiências e conhecimentos” (p.95).

A autora evidencia igualmente tratar-se de um “espaço” onde cada um seleciona e controla a informação de acordo com os seus interesses e mediante as suas necessidades. Coutinho alerta conjuntamente para as TIC e os diferentes recursos presentes na Web, que originam “diversos caminhos e possibilidades a nível educacional, ou seja, podem promover uma série de competências, bem como estimular os alunos a aprender de forma mais informal e com auxílio de recursos mais intuitivos e versáteis” (p.95).

1.1.3 Interdisciplinaridade e Interculturalidade

Fourez (1992) destaca que “praticamos constantemente a interdisciplinaridade sem o sabermos. Praticamo-la de cada vez que mobilizamos saberes diversos que nos estão disponíveis para resolver uma questão concreta” (p.5).

Para Amato (2010) devido ao facto de existir uma multiplicidade de conceitos relativos ao termo interdisciplinaridade é pertinente procurar uma nomenclatura que seja mais adequada e próxima ao uso linguístico corrente nos meios científicos. Para a autora, a conceção de interdisciplinaridade pode designar-se como sendo um conceito aberto que envolve vários graus de integração entre disciplinas. Contudo, salienta que, uma intensa integração entre áreas do saber, se ocorrer de forma profunda pode dar origem a uma nova ciência, considerando-a como um nível avançado de interdisciplinaridade (p.38).

Amato (2010) refere também que “o que costuma ocorrer, entretanto, é a junção ocasional de várias disciplinas para estudar determinado objeto, em determinada pesquisa; ou, no plano pedagógico, a exploração do estudo de várias matérias com foco um determinado tema que se está a estudar”. Complementa, indicando que, este é um nível básico de interdisciplinaridade, o

mais vulgarmente observado. No que concerne ao âmbito da pesquisa e da docência na música, a autora indica que “a interdisciplinaridade pode oferecer relevantes contribuições ao incluir no campo da ciência musical as contribuições das diversas áreas do conhecimento. Muitas vezes, o saber musical é considerado como pertencente estritamente a um “campo artístico” e oposto ao que se considera saber científico. Para superar o caráter “informal” ou “não científico” do conhecimento acerca da música, buscam-se referenciais em outras áreas do conhecimento, estabelecendo-a como uma área nitidamente interdisciplinar” (p.39).

Vasconcelos (2013), quando aporta a temática do trabalho educativo e artístico aponta de forma ténue para a interdisciplinaridade, uma vez que o autor considera que o trabalho educativo e artístico, pode assentar na aprendizagem contextualizada, isto é, partindo de uma qualquer obra musical ser possível desenvolver-se um trabalho que “facilite a apropriação e a manipulação dos diferentes tipos de vocabulários artísticos, de forma a contribuir para a compreensão das técnicas e estéticas, os seus usos e funções, interligando a totalidade com os particularismos, a diversidade de procedimentos e a sua convergência e complementaridade com outras áreas do saber” (p.12).

Aflorar o conceito de interculturalidade implica, obrigatoriamente, abordar também o conceito de educação, devido à forte ligação entre ambos, uma vez que, um e outro são uma necessidade e exigência da sociedade atual. Acontecimentos como a globalização e o desenvolvimento das novas tecnologias solicitam a aquisição de novas competências, obrigando a pensar a escola de um modo diferente. Isto porque, ao pensar em interculturalidade é considerar que a educação e suas respetivas instituições e agentes são meios viáveis ao seu desenvolvimento.

Segundo Schmeckies et al (2000) “a renovação da escola, no sentido intercultural, diz respeito aos conteúdos (em primeiro lugar a transformação dos programas monoculturais e eurocêntricos em pluriculturais), mas sobretudo à metodologia de ensino, que deve colocar o aluno no centro da atividade didática, com modalidades de maior variedade e flexibilidade, de modo a responder à vasta gama de estilos de conhecimento e de aprendizagem, próprios dos alunos, desenvolvendo-lhes novos interesses e capacidades” (Schmeckies et al,2000:7, *apud* Sousa, 2008:52). Aplicando esta renovação à dimensão da Educação

Musical, esta deve ser desenvolvida, atendendo ao universo musical diversificado e ao discurso musical das crianças.

Sobre a importância de considerar o discurso musical dos estudantes, Swanwick (2003) refere que “cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais” (p.66). Isto porque, não são os professores a introduzir as crianças na música, uma vez que, elas já vêm bem familiarizadas com a música. Relativamente ao desenvolvimento de uma educação intercultural, Swanwick (2006) adverte de que se deve considerar a música que “as crianças hoje aprendem através das suas experiências, sem passarem pela aprendizagem formal” (p.20). O pedagogo atenta que os estilos musicais devem ser considerados como música, uma vez que, estes promovem uma “crítica imaginativa e a análise de métodos e de critérios diferentes”, e não vislumbra-los como bandeiras étnicas ou nacionais, ou como manifestações de uma cultura (p.130).

Green (2012) menciona que “a música é parte da vida cotidiana e deve ser entendida como tal”. A autora também reconhece a importância que o espaço de sala de aula assume enquanto local de entrelaçamento de significados, valores e experiências musicais, refere ainda que “a maioria dos educadores musicais concordaria que incentivar crianças pequenas a terem experiências com o maior número de estilos musicais quanto forem possíveis seria legítimo e, na realidade, altamente desejável” (p.65).

Sobre a integração da música “Popular” nos currículos, Green (2000) alude que “é importante incluir a música “popular” nos currículos e trazê-la para a sala de aula mas não podemos esquecer as suas práticas de aprendizagem e os correspondentes valores e atitudes”, uma vez que, se não se atender aos métodos que a criaram, a mesma não passará de uma simples e particular versão académica (p.66). A docente aporta ainda os valores das vendas discográficas da música “Popular”, salientando que estas assumem um valor elevadíssimo. Ponderando este fator, Green (2000) adverte que “os educadores poderiam dar mais atenção a este tipo de música e daí tirar algum benefício para si e para os seus alunos, analisando com mais profundidade, valorizando as aprendizagens daí decorrentes e as atitudes e valores dos que a ela se dedicam” (p.67). A autora refere ainda que “se continuarmos a ignorar esse género de práticas, atitudes e valores, corremos o risco de afastar a educação musical

daquele brilho e entusiasmo que diariamente atrai tantos músicos ouvintes para a música popular”. “A música popular pode ser educacionalmente valorizada, tanto por si só quanto por seu potencial de conduzir os alunos a uma esfera mais ampla de apreciação musical” (p.62).

1.2 Aprendizagens musicais

Vasconcelos (2013) apresenta na sua perspetiva que “o trabalho educativo e artístico tem que assentar nas obras musicais (seja uma canção pop, um lied, um rap, uma sinfonia, um quadro, uma banda desenhada, uma peça de teatro ou o circo), (Swanwick, 2001 *apud* Vasconcelos, 2013: 21). O autor considera que só partindo desta base “se pode desenvolver um trabalho que facilite a apropriação e a manipulação dos diferentes tipos de vocabulários artísticos de forma a contribuir para a compreensão das diferentes técnicas e estéticas, os seus usos e funções, interligando a totalidade com os particularismos, a diversidade de procedimentos e a sua convergência e complementaridade com outras áreas do saber” (p.21).

1.2.1 Audição

Sobre à temática da audição, Sousa (2003) enceta a sua abordagem elucidando que “o ouvido é o órgão da audição” e que este “é constituído por várias estruturas sensíveis que detetam as vibrações sonoras e as transformam em impulsos nervosos que são transmitidos pelo nervo auditivo até ao centro da audição no córtex cerebral” (p.25).

O autor atenta igualmente para o carácter relevante que a audição assume no quotidiano do ser humano, devido ao facto de vivermos “num mundo eminentemente sonoro”, no qual, a audição “é uma das principais formas de adaptação do ser humano ao meio que o rodeia, apresentando-se como um dos

principais canais de informação e como fator de importância vital para a sua segurança física” (p.31).

Sousa (2003) prossegue, salientando que “o desempenho perceptivo, discriminativo, associativo e mnésico dos estímulos sonoros” que nos chegam constantemente “ao cérebro são um contributo fundamental para o desenvolvimento neurológico do indivíduo” (p.31). O autor destaca ainda a importância dos estímulos provocados pelas gnosias auditivas no processo das operações mentais, enfatizando que “a sua falta ou deficiência provoca alterações no que se refere à integração dos estímulos dos outros sentidos e nas operações mentais, em termos de receção e interpretação das mensagens” (p.31).

No que concerne à relevância da audição no ramo educacional, Edgar Willems (1890-1978), durante o século XX, desenvolveu diversos trabalhos sobre a educação das capacidades auditivas, o que lhe permitiu reunir e trazer à luz uma série de considerações. O pedagogo designou como o ponto de partida da sua metodologia a instrução do ouvido musical, enfatizou ainda que “é o ouvido e não a técnica a base essencial da musicalidade” (Willems *apud* Sousa, 2003:99).

Willems também aportou o papel do professor no que concerne à educação auditiva e, designou que a estes compete provocar e despertar nas crianças o amor pelos sons. “Na sua obra «O Valor Humano da Educação Musical» (ed. de 1981), Willems refere que “a educação musical deve seguir as mesmas leis psicológicas que as da educação da linguagem” (Willems *apud* Sousa 2003:102).

Já durante a 2ª metade do século XX, Edwin Gordon (1927-2015) em relação à temática da audição referiu que “embora as crianças, geralmente, ouçam música através dos meios de comunicação social e algumas possam até ouvir música ao vivo em certas ocasiões” (Gordon, 2008:12). Estes contextos por si só, não são suficientes, uma vez que o autor considera que é necessário que os adultos cantem padrões tonais ou entoem padrões rítmicos para as crianças desde tenra idade. Porque, o vazio criado pela falta de referências origina a que “a criança em geral nunca adquira o vocabulário musical de audição de que necessita para desenvolver o seu vocabulário de canto e de entoação”. E, no caso das crianças que desenvolvem as suas próprias estratégias, não se

despende tempo suficiente para as ajudar a desenvolver esses vocabulários” (p.13). Contudo, Gordon também reconhece que, em alguns casos esta omissão pode redundar numa bênção para as crianças, “porque um adulto demasiado zeloso pode inadvertidamente encorajar ou até exigir que as crianças cantem canções antes de estarem preparadas para isso” (p.13).

O autor encerra a seu parecer fazendo uma chamada de atenção para as prioridades que temos enquanto sociedade pelo “facto de não se dar à maior parte das crianças uma oportunidade adequada para adquirirem vocabulário de audição” (p.13).

Vasconcelos (2006) igualmente a propósito da audição salienta que “a audição é um dos aspetos centrais na aprendizagem musical”, no entanto ressalva que “a criança necessita de orientação e de pontos de apoio para ouvir de forma discriminada e ir centrando a sua audição em diferentes tipos de música, estruturas, fontes sonoras e instrumentos, podendo reagir aos diferentes parâmetros musicais de modo espontâneo e livre assim como através de atividades mais direcionadas de acordo com os conceitos que pretende que as crianças adquiram e apliquem” (p.10). O autor faz ainda alusão “que esta dimensão da aprendizagem e de aquisição de competências comporta diferentes tipos de ações interdependentes em que a música gravada e ao vivo e as atividades de audição, interpretação, composição e improvisação se interrelacionam” (p.10).

1.2.2 A prática vocal das crianças em diferentes modelos pedagógicos

Diversos pedagogos do século XX, entre eles: Zoltan Kodály (1882-1967), Justine Ward (1879-1975), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), e Maurice Martenot (1898-1980), concederam à prática vocal um papel central da aprendizagem musical.

O compositor, etnomusicólogo e pedagogo Zoltan Kodály foi o que mais explorou o ensino do canto como recurso para a aprendizagem musical. Uma das razões para tal importância foi o fácil acesso ao instrumento.

Kodály utilizou exclusivamente canções folclóricas pois considerou que este tipo de canção constituía a língua materna das crianças e que estas se revelavam fundamentais ao seu desenvolvimento musical. Tal como aprendiam a falar e a contactar com a sua língua materna desde tenra idade, as crianças deveriam igualmente contactar desde cedo com as canções folclóricas tradicionais, pois estas constituíam a base da sua aprendizagem musical. Por se tratar de canções que apresentam uma harmonia entre texto e música e também por transmitirem valores de uma cultura.

Justine Ward procurou facilitar as aprendizagens musicais das crianças do 1º ciclo do Ensino Básico através de um modelo mais prático e menos teórico. Ward baseou-se sobretudo no “canto coral uníssono e a solo, orientado para o canto gregoriano e apoiando-se no sistema de Benedetti di Solesmes” (Ward, *apud* Sousa 2003:103). “A formação musical é adquirida através de uma didáctica prática voltada para a voz, estudando o ritmo, a altura, a dinâmica, a emissão, a palavra cantada” (p.103).

O primeiro princípio do método educativo de Ward é levar a criança a descobrir a diferença da voz falada para a voz cantada, para tal Ward propôs uma série de vocalizos. Durante este percurso a criança deve ser sensibilizada para um ponto fulcral: a qualidade sonora. Ward “procurou que a possibilidade de cantar e de se expressar pela música não se limitasse ao talento, tornando-se acessível a todos, património comum, permitindo a todos o acesso ao mundo dos sons” (p.103).

Para Sousa (2003), a educação musical de Ward “procurava levar a criança a seguir por vias simples e naturais (o cantar), aprendendo a criança primeiro pela prática e sendo depois gradualmente conduzida às normas teóricas” (p.103).

O pedagogo Edgar Willems foi pioneiro ao lançar uma nova perspetiva sobre o ensino da música. Willems nunca anuiu com o ensino da música excessivamente intelectualizado e a área que maior interesse lhe despertou foi a audição. A sua pedagogia tinha como objetivos o desenvolvimento do gosto pela música nas crianças por via de uma prática musical com alegria, o que segundo Willems permitia o desenvolvimento integral das crianças nos âmbitos afetivo, sensorial, mental, físico e espiritual. O seu método baseava-se nas

relações psicológicas que subsistem entre o ser humano, a música, e o ‘mundo’ que nos rodeia. Os seus princípios basilares são a voz da criança e o movimento.

Carl Orff não inclui numa primeira fase da sua metodologia o elemento – voz, só quando constatou a riqueza do mundo infantil é que esta passou a constar da sua perspectiva pedagógica. Orff tomou como ponto de partida “as canções, lengalengas, as adivinhas, os trava-línguas, as onomatopeias, por estas fazerem parte integrante da vida das crianças” (Orff *apud* Sousa 2003:108). A perspectiva pedagógica passou então a aliar o movimento, o cantar e o tocar, o sistema Orff pode resumir a uma visão geral do mundo musical resumida ao mais simples possível, consistindo essencialmente de uma iniciação através das lengalengas e das canções infantis tradicionais, quase sempre de ritmo simples e repetido. Orff acreditou ter finalmente descoberto um sistema educacional especialmente pensado para crianças.

Maurice Martenot (1898-1980) foi apreciado como sendo um dos grandes pedagogos e compositores franceses do século XX. Apresentou em 1952 um método de pedagogia musical que visava encontrar novos caminhos para o ensino da música. O método baseava-se num conjunto de exercícios rítmicos e melódicos que deveriam ser cantados em lá-lá-lá e, os quais iam progressivamente aumentando de complexidade. “Deseja-se que a aprendizagem seja efetuada através do canto e, sobretudo, do mesmo canto” (Martenot, 1993:34).

Mais recentemente, na segunda metade do século XX, na conceção da sua Teoria da Aprendizagem Musical, Edwin Gordon (1927-2015) deu um lugar de destaque à utilização da voz, quer por parte dos educadores, quer por parte dos alunos. Um pouco à semelhança de Ward, Gordon alerta inicialmente para a diferença entre a voz cantada e a voz falada das crianças, independentemente da sua idade. O pedagogo refere que a melhor forma de ajudar as crianças a descobrirem a sua voz cantada é cantando com elas. Gordon estabelece ainda a comparação, de que da mesma forma que as crianças tomam por modelo os adultos que usam a voz falada, o mesmo acontece no que concerne à voz cantada. Na sua perspectiva o ideal seria as crianças disporem do mesmo tempo de aprendizagem para a voz cantada de que dispõem para aprender a usar a voz falada. Gordon ressalva ainda a importância de os modelos imitados pelos adultos serem cantados na altura(s) que se pretende que as crianças cantem,

pois, as crianças ao aprenderem a imitar padrões tonais, aprendem a cantar sons com a altura apropriada. O pedagogo acautela que só se conseguirá estabelecer uma boa afinação depois de as crianças terem descoberto a sua voz cantada e que o cantar e o cantar afinado são duas realidades totalmente distintas.

Jos Wuytack (n.1935) discípulo de Carl Orff “dá muita importância ao canto, referindo que «nem todas as crianças gostam de se exprimir vocalmente e nem todas são capazes, mas todas gostam de cantar» (1970:84). Diz ainda que o canto nasce da palavra, compondo-se de palavras” (Sousa, 2008:109).

1.2.3 Aprendizagens técnicas vocais

Numa perspetiva do ramo medicinal, Mendes *et al* (2013) definem que “a voz humana resulta da atividade motora que é determinada por fatores genéticos, linguísticos, sociais e culturais” (*idem*:9). Sendo que a “sua produção envolve um processo aerodinâmico e biomecânico complexo que necessita da coordenação neuromuscular minuciosa e atempada de três sistemas anatómicos (respiratório, laríngeo e supralaríngeo)” (Mendes *et al*, 2013:9). Os autores salientam ainda que “a voz humana além de um veículo de comunicação, especificamente na expressão verbal oral, e objeto de estudo científico, é também um instrumento musical e, como tal, uma forma de expressão artística” (p.9).

Do ponto de vista educacional Levy (2000) na sua apresentação sobre a voz, alude também para a separação entre a voz falada e a voz cantada, e salienta a importância que o corpo assume em todo o processo “temos que considerar separadamente a voz falada da voz cantada. É importante observar não só como o aparelho fonador é utilizado, mas também ter em conta o próprio corpo, a sua postura, descontração e a sua energia.” (...) “O uso incorreto da voz, quer falada quer cantada, provoca enfraquecimento e até atrofia dos músculos envolvidos, no aparelho respiratório e na laringe” (p.10). A autora prossegue alertando que se deve proceder ao aquecimento vocal antes de se começar a cantar, isto porque é necessário “despertar o corpo e libertá-lo de todas e quaisquer tensões, atrofias e recalcamientos. A postura tem que ser

correta e os músculos têm que estar elásticos, rápidos e nunca tensos” (p.10). Ainda sobre a temática da musculatura, a autora indica que, o que importa não é a força dos mesmos, mas sim a sua vitalidade, por forma a responderem com rapidez, agilidade e flexibilidade proporcionando um correto apoio e emissão vocal. Levy assinala que “a respiração tem que ser eficaz e o diafragma responder naturalmente à expiração com a inspiração” (p.10).

No que concerne à respiração, Leda Mársico (1977), aporta que “a respiração deficiente e defeituosa encontra-se quase sempre na raiz dos males do funcionamento vocal; por isso seria recomendável a prática da respiração natural como medida preventiva, para conservar a voz sadia. Por conseguinte, cabe ao professor criar as condições imprescindíveis ao bom exercício respiratório, valendo-se, porém, de uma técnica sutil e impercetível, ou seja, evitando entrar em explicações científicas e abstratas (...), recorrendo de preferência a exercícios evocativos, em forma de jogo, que apelem à imaginação do aluno” (p.38).

Levy (2000) aborda ainda a relevância de temas como: laringe, ressoadores, dicção e vocalizos. Sobre a laringe, a docente aponta que, esta está intimamente ligada com a respiração e que “de uma expiração ineficaz resulta uma laringe tensa e numa posição incorreta” (p.11). A autora acrescenta que a posição da laringe deve ser mantida estável, evitando levantá-la aquando da execução de notas no registo agudo ou baixando-a no registo grave, isto porque, de tais movimentos só resultaria a falta de espaço, tensão e esforço vocal. Encerra o tema referindo que “uma laringe estável, aberta e descontraída leva a um correto uso dos ressoadores” (p.11). Esclarece qual a localização dos ressoadores e o valor destes no aperfeiçoamento do som (criar câmaras de ressonância). Explicita que os ressoadores “encontram-se na faringe, boca e fossas nasais e são utilizados ao adquirir a posição de bocejo, mantendo o palato mole subido, baixando a laringe descontraidamente, abrindo a garganta e apoiando corretamente a voz” (p.11).

Para se alcançar uma correta dicção, a cantora refere que os vocalizos devem incluir sempre exercícios que descontraíam a língua, indica ainda que estes exercícios devem ter em conta a sequência de movimentação da língua (i, e, a, o, u). Destaca ainda, que os exercícios de vocalizos têm de envolver energia corporal e que “deverão focar a respiração, as vogais, o legato, as consoantes,

a articulação e agilidade (...) devem ser começados na região média da voz, e depois, alargados. Nunca deixar de trabalhar os extremos da voz” (p.12).

A autora complementa a sua perspetiva advertindo que “enquanto se canta deve-se ter sempre em atenção a postura, para que possa haver um bom equilíbrio e apoio do corpo com os ombros e o pescoço descontraídos” (p.13).

1.2.4 Performance

Em termos gerais a *Performance* é entendida como toda a manifestação artística assente numa encenação que pode combinar expressões como a música, dança, teatro, artes plásticas, meios audiovisuais, entre outras.

Leonhard e House (1972) salientam aquilo que consideram ser óbvio, a diferença entre a performance na educação musical e no ensino especializado da música “no primeiro caso, a performance musical é um instrumento para desenvolvimento do aluno; no segundo, os instrumentistas são instrumento para a performance musical (p.278).

Swanwick (1979) define a *performance* como “um acontecimento muito especial de encontro com a música, uma vez que envolve um sentimento de presença na música” (p.44). O autor assinala igualmente que “na educação musical abrangente, é preciso ampliar o conceito de performance além do paradigma do instrumentista virtuose. Performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia (Swanwick 1994 *apud* França, 2002:14).

Reimer (1989) enfatiza as diferenças entre os objetivos e processos do ensino da performance na educação musical para os do ensino especializado. Para o autor, a educação musical procura “promover um fazer musical ativo e criativo, e não priorizar um alto nível de destreza técnica”, como acontece no ensino especializado (p.72).

Já Clarke (1999) salienta o facto de a performance musical ser, com toda a certeza, uma relevante e magnética alternativa, uma vez que, pode ser vista, em particular, “como uma forma concreta de pensamento musical, na qual

podem, potencialmente, ser expressos quase todos os aspetos da concepção de música de um performer” — não ficando restringida exclusivamente a “fatores relacionados com a peça em questão, mas também propriedades mais globais e simples como a tonalidade, metro, relação melódica, etc” (p.62).

Relativamente ao objetivo do performer, Clarke (1999) indica que, ele tem como objetivo “aproximar-se o mais possível da total transparência entre concepção e ação, de tal modo que qualquer aspeto da sua compreensão musical encontre expressão na própria performance” (p.62). No entanto, o autor reconhece que a atribuição deste sentido é fantasiosa e muito contrastante da realidade, “quanto mais não seja por razões práticas: um performer pode fazer várias interpretações de um mesmo acontecimento ou passagem de uma peça, e em cada performance é obrigado a decidir-se por uma única interpretação” (p.62). Mas, mesmo acolhendo às limitações referidas, Clarke (1999) considera ser bastante evidente que a performance “proporciona o conhecimento complexo e profundo dos processos mentais, atribuídos ao pensamento humano” (p.62). Não obstante, o autor reconhece que “tal como qualquer procedimento humano complexo, a performance musical, ao mais alto nível, requer uma combinação notável de competências físicas e mentais (p.62).

Clarke (1999) atenta que em relação às considerações supracitadas anteriormente, a mensagem a reter é simples e clara: “a performance, ao mais alto nível, representa uma realização perfeita, sendo o resultado de um grande investimento de tempo e esforço” (p.62).

Sobre as exigências para com os *performers*, Clarke (1999) assinala que, o requisito mais básico que se pode exigir a um *performer* é que este “produza as notas corretas, o ritmo e a dinâmica da ideia musical (isto, se é que existe um ponto de referência que possa medir a exatidão) (p.63). Clarke enfatiza que acima de tudo é importante que os *performers* animem a música, dando a sua própria contribuição para a música, que consigam ir mais além daquilo que é dado através da notação ou transmitido oralmente.

O autor indica que a realização de uma boa performance tem igualmente de estar provida de expressão (aquilo a que os músicos de Jazz e Pop chamam de “*feel*”), considerando que esta “é tão fundamental em qualquer tipo de *performance* que, paradoxalmente, é muito fácil não dar por ela” (p.63). Porém o autor salienta que considerar este fenómeno, “abre uma área de grande

riqueza e foca-se um tema que deu origem a muitos estudos e investigação” (p.63).

Clarke (1999) ressalta que é essencial conferir uma definição exequível, funcional ao termo "expressão", nomeadamente quando este se aplica a performance. Atenta como bom ponto de partida para a definição de expressão considera-la “como desvio intencional em relação às indicações da partitura” (p.63); reconhecendo que esta se assemelha à definição de Carl Seashore no seu trabalho pioneiro sobre a performance, nos anos 30:

"Como noção básica podemos dizer que a expressão artística do sentimento, na música, consiste num desvio à norma - à tonalidade pura, ao verdadeiro tom (diapasão), até mesmo à dinâmica, tempo, ritmo, etc. "

(Seashore, 1967:9)

Em suma, Clarke destaca que a expressão acaba por ser uma consequência inevitável do entendimento da estrutura musical. No que concerne aos *performers*, o autor deixa transparecer que aqueles utilizam conscientemente e deliberadamente a expressão nas suas performances, visam alcançar resultados estilísticos de ordem pessoal.

Outro aspeto que Clarke ressalta na performance é a participação do corpo, uma vez que ele está intimamente ligado à nossa sensibilidade musical: preceptiva e motora. Sobre a temática o docente refere que “o movimento e o corpo humano são particularmente importantes, por várias razões, em todo o processo, sendo a mais óbvia o facto de a música ser produzida por movimentos humanos (...)” (p.70).

Atendendo ao que já foi exposto anteriormente, nas aprendizagens técnicas vocais, a participação do corpo é um elemento chave, uma vez que a prática vocal implica um elevado domínio psicomotor.

França (2002) aponta que, “a performance em sala de aula pode acontecer através de uma gama de possibilidades, incluindo o canto – um meio altamente expressivo e acessível – É possível envolver as crianças em experiências musicalmente ricas nas quais não seja necessário um alto nível técnico ou de leitura, tais como, cantar, acompanhar canções ou tocar em conjunto de percussão” (p.14). No entanto, alerta para o facto de,

independentemente do nível de complexidade das obras trabalhadas, “é preciso procurar a melhor qualidade artística possível para que ela resulte significativa, expressiva e relevante” (p.14). Para tal, “as crianças devem ser encorajadas a cantar ou tocar a mais simples peça com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consistente. Isso deve ser almejado por ser essa a única forma pela qual a performance - em qualquer nível – pode-se tornar uma experiência esteticamente significativa” (p.14).

1.2.5 Interação com músicos profissionais

Goffman (1975) define a interação como a “influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata. Uma interação pode ser definida como toda a interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram na presença imediata de outros. O termo “encontro” também seria apropriado. Um “desempenho” pode ser definido como toda a atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes” (p.23).

A vivência de acontecimentos artísticos em contacto direto foi aportada por Vasconcelos (2006), que atendeu à importância do estabelecimento de interações, parcerias e momentos de partilha, aquando da elaboração das Orientações Programáticas da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico. No documento o autor indicou que “a promoção de parceria com criadores, intérpretes, grupos e instituições educativas e culturais, construtores de instrumentos, museus, entre outros, é um meio privilegiado para o incremento das aprendizagens, desenvolvimento das competências e das práticas artísticas. Os projetos artísticos referidos anteriormente poderão beneficiar pedagogicamente e artisticamente, se forem estabelecidas relações de parceria com artistas (de áreas musicais diversificadas) e instituições de intervenção cultural (p.13).

No documento publicado pela Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura - *educação artística e cultural nas escolas da Europa* (2009) - que tem como temática de estudo: a evolução política resultante do crescente interesse na educação artística pelas organizações internacionais. Foi abordada a questão do envolvimento dos artistas profissionais na educação artística, é assinalado que a participação de artistas profissionais na educação artística é uma recomendação fundamentada em diversos estudos (Bamford, 2006; Robinson, 1999; Sharp e Le Métails, 2000). A sustentabilidade do tema é ainda alicerçada nos seguintes fundamentos: “aumentar a qualidade do ensino e da aprendizagem no domínio das artes, incentivar maior criatividade, melhorar as competências e a confiança dos professores e permitir o acesso a um leque mais vasto de recursos culturais” (p.11).

O documento volta a citar Bamford (2006) para atentar a ligação entre a qualidade da educação artística e a participação de artistas profissionais, referindo que “a educação artística de qualidade tende a caracterizar-se por uma forte parceria entre as escolas e organizações artísticas externas e comunitárias”. Mas reconhece que dispõem de poucas informações, sobre a natureza e a dimensão dos sistemas nacionais para promoverem parcerias deste género.

Nas principais conclusões apresentadas é referido que as escolas na Europa estão a desenvolver ações destinadas a aproximar os alunos do mundo das artes e da cultura. Indicam também que na maioria dos países, são promovidas iniciativas para organizar visitas a locais de interesse artístico e cultural ou para criarem parcerias com artistas, aludem para o facto de existirem ainda diversos exemplos de festivais, comemorações e competições relacionados com a arte, nos quais os alunos são estimulados a participar. Contudo em alguns países, o esforço para desenvolver e unir artes, cultura e educação foi substantificado através da criação de organizações e redes destinadas a promover a educação artística e cultura. É ainda apontado o facto de diversos países terem em curso reformas curriculares, sendo que “em muitos casos, este processo irá influenciar o currículo da educação artística” (p.15).

Sobre a colaboração entre escolas e o mundo artístico e cultural, é referido que todos os países afirmaram “possuir recomendações ou iniciativas

específicas para incentivar parcerias entre escolas e artistas profissionais e/ou organizações artísticas” (p.36), divergindo apenas na forma com as iniciativas são organizadas (nível nacional/local e ou escolar). Porém Portugal surge apenas referenciado no projeto “A Minha Escola Adota um Museu”.

1.3 Aprendizagens sociais: o papel do coro

Marques (2000) define a aprendizagem social como sendo uma “teoria que considera que a imitação e a modelagem dos comportamentos exercem um papel central na aprendizagem” (p.15). Remete-nos a Albert Bandura (n.1925) psicólogo social, por ser um dos autores mais destacados desta corrente, devido às diversas experiências realizadas, que o levaram a concluir que “a aprendizagem processa-se por imitação e pela modelagem, ou seja, através da observação de um comportamento executado por outrem e reprodução desse comportamento, ao qual, se segue um processo de identificação que corresponde à interiorização da aprendizagem” (p.15).

Conforme Cabanas (2002) a aprendizagem por imitação converte-se numa condicionante do comportamento (p.302). Bandura (1977) demonstrou-o com numerosas experiências em que “as crianças que foram expostas a modelos agressivos respondem à frustração consequente com uma agressividade considerável, grande parte da qual é imitação exata, enquanto que as crianças igualmente frustradas, mas que observam modelos de conduta inibida são relativamente pouco agressivas e tendem a emular a conduta do modelo inibido (...) as pessoas adquirem uma conduta discriminativa de autocontrolo como consequência da sua exposição a diversas estimulações modelares e como resultado dos distintos padrões de reforço” (p.110) . Já sobre a aprendizagem observacional, Cabanas (2002) alude que esta tem um notável valor pedagógico, pois oferece diversas vantagens, tais como: aproveitamento da experiência alheia, facilitando assim, a ocorrência de experiências de aprendizagem por tentativa erro; poupança de energia cognitiva; aceleração de alguns processos de aprendizagem, em diversas áreas, tais como a linguística, psicomotora, afetiva e social.

Cabanas (2002) sintetiza a sua perspectiva expondo que “a aprendizagem social é, sem dúvida, complexa e abarca os dois aspetos. Os reducionismos são também aqui - e uma vez mais – a cortina de fumo que impede a visão exata do fenómeno. Todo o fenómeno complexo implica vários fatores, amiúde opostos e antitéticos” (p.301).

No que respeita à aprendizagem por observação em contexto de sala de aula, Sprinthall & Sprinthall (1993) indicam que “para além dos pais, os professores poderão ser o modelo mais importante no meio da criança. (...) Em suma, os professores proporcionam as condições para a aprendizagem na sala de aula não só através do que dizem, mas também através do que fazem” (p.255).

Na dimensão musical, o cantar em coro tem-se evidenciado como um ponto dinamizador de aprendizagens sociais. Amato (2007) advoga que o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino aprendizagem, por se apresentar como um grupo de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal e de integração (p.75). A autora não descarta a importância da direção, assim como os requisitos que lhe são exigidos, nomeadamente de índole técnico-musical, mas também na perspectiva da integração de todos os elementos do grupo.

Amato (2007) menciona ainda a necessidade de estabelecer “critérios, motivar cada um de seus integrantes, liderá-los e levá-los a uma meta estabelecida. A partir desse processo, pode-se gerar e difundir conhecimentos musicais e vocais (...) O canto coral se constitui em uma relevante manifestação educacional musical e em uma significativa ferramenta de integração social (p.77).

A autora cita Snyders (1992) para enfatizar a relevância de participar num coral, bem como de qualquer manifestação musical, uma vez que se torna possível desafiar “um desejo pela interdisciplinaridade de conhecimentos artísticos, pois, a partir da experiência musical vivenciada, os integrantes do coro podem interessar-se pela literatura, pelas artes plásticas e até mesmo por outras ciências e técnicas (Snyders *apud* Amato 2007:79).

Amato (2007) acrescenta ainda que “as oportunidades de participação em todo e qualquer tipo de manifestação artística e cultural devem constituir-se em um direito irrefutável do homem, independentemente de suas origens, raça

ou classe social, assim como deveriam ser todos os demais direitos fundamentais à vida humana” (p.79). Prossegue referenciando o coral como uma excecional ferramenta para o estabelecimento de uma compacta rede de configurações socioculturais com os elos da valorização individual e do outro, assim como o respeito das relações interpessoais, num compromisso de solidariedade e cooperação.

1.3.1 Aprendizagem Cooperativa

Para proceder ao enquadramento do conceito de aprendizagem cooperativa é pertinente aludir ao psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) que, na sua teoria parte da premissa que “o ambiente sociocultural é crítico para o desenvolvimento cognitivo” (Blake & Pope, 2008:60). Isto é, que o “desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ele ocorre” (Moreira, 1999:109).

Se em outras perspetivas teóricas, “o desenvolvimento cognitivo tem sido interpretado como necessário para a aprendizagem, ou tomado quase como sinónimo. Na de Vygotsky, a aprendizagem é que é necessária para o desenvolvimento” (Moreira, 1999:119). Isto porque, o psicólogo advoga que a aprendizagem “é um processo social e cultural complexo, organizado, especificamente humano, universal e necessário ao desenvolvimento” (Ribeiro, 2006:15). Como tal, “a aprendizagem antecede o desenvolvimento, convertendo-se um processo no outro. A aprendizagem deixa de ser individualista para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros” (Dana et al, 1998, *apud* Ribeiro,2006:15).

Vygotsky desenvolveu, também, conceitos referentes às zonas de aprendizagem cognitiva, designadas como: Zona de Desenvolvimento Atual e Zona de Desenvolvimento Proximal.

Segundo Vygotsky para que uma criança seja considerada possuidora de certa capacidade, “ela tem que demonstrar que pode cumprir a tarefa sem nenhum tipo de ajuda” (Oliveira, 1991:59). Vygotsky designa esta capacidade de realizar tarefas de forma independente de Zona de Desenvolvimento Atual.

Porém Vygotsky alerta para o facto de que, para se “compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento atual da criança, mas também o seu nível de desenvolvimento proximal, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes” (Oliveira, 1991:59).

Segundo Oliveira (1991) “essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar porque, representa de facto, um momento de desenvolvimento (...) isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas nunca antes” (p.59). Em segundo “porque ele atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas” (p.60). Fundamentando-se assim a aprendizagem cooperativa no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

A zona de desenvolvimento proximal “refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real” (p.60). Em suma, a zona de desenvolvimento proximal é, pois, “um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer amanhã sozinha” (p.60). Como tal “é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora” (p.61).

Na sua perspetiva, Vygotsky não descurou o papel da intervenção pedagógica, tecendo algumas considerações relativamente à escola, ao processo de ensino-aprendizagem e ao papel do professor. Sobre a escola, o psicólogo indicou que esta “tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas” (p.61). Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, Vygotsky considera que este deve ter “como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança - num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido” (p.62). Por sua vez, à escola compete definir objetivos “adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças” (p.62). No que concerne ao papel do professor, o psicólogo destaca o papel explícito dos docentes “de intervir na zona de desenvolvimento proximal

dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente” (p.62). Vygotsky encerra este tema mencionando que “o único bom ensino, é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p.62).

Ainda sobre os procedimentos escolares, Vygotsky aporta o mecanismo de imitação, contudo, ressalva que este não é restrito à situação escolar. Para Vygotsky a imitação “não é uma mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros” (Oliveira, 1991:63). No entanto essa reestruturação é delimitada “pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo a partir do novo que observa no outro” (p.63). Porém, Vygotsky não subjugua a atividade imitativa a um simples processo mecânico. Para o psicólogo está é uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além das suas próprias capacidades, o que contribuirá para o seu desenvolvimento. Neste processo a noção de zona de desenvolvimento proximal é primordial. Isto porque, Vygotsky considera que “só é possível a imitação de ações que estão dentro da zona de desenvolvimento proximal do sujeito” (p.63). Vygotsky avança mesmo que “a imitação poderia ser utilizada deliberadamente em situações de ensino-aprendizagem como forma de permitir a elaboração de uma função psicológica no nível interpsíquico (isto é, em atividades coletivas, sociais) para que mais tarde essa função pudesse ser internalizada como atividade intrapsicológica (isto é, interna ao próprio indivíduo)” (p.64).

Sprinthall e Sprinthall (1993) definem a aprendizagem cooperativa como uma “técnica que requer uma «mistura» de técnicas não constituindo, por isso, uma técnica única” (p.311). Evidenciam a importância de se aplicarem técnicas de trabalho em pequenos grupos com objetivos de cooperação, uma vez que esta modalidade de trabalho encoraja a participação dos alunos e tem como resultado um melhor desempenho acadêmico. Os autores referem ainda que a eficácia da aprendizagem cooperativa consiste numa descoberta recente, contudo muito interessante.

Meijer (2003) apresenta como elementos importantes para a implementação de abordagens de aprendizagem cooperativa “objetivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a constituição de subgrupos” – na perspectiva do autor, os meios mais eficientes

“para gerir a diferença e ajudar a aprender os mais e os menos capazes” (Meijer *apud* Sanches 2005:136).

Sprinthall & Sprinthall (1993), citam o psicólogo social Deutch pela mensagem clara deixada aos professores, ao referir que “quanto mais cooperativas forem as tarefas em grupo mais positivo será o ambiente geral da sala de aula”, o autor indicou também, que as mesmas “conduzem a níveis mais altos de motivação intrínseca, especialmente entre as crianças menos capazes” (p.516). Para além destes autores, também outros, defendem as abordagens cooperativas, pelo estímulo à participação que transmitem a todos as crianças e pelos benefícios conduzidos no desempenho académico.

Leitão (2010) na sua perspetiva, alude que a aprendizagem cooperativa é muito positiva, uma vez que, todas as crianças trabalham envolvidas, o que lhes permite reforçar as suas capacidades individuais e encontrar respostas para as suas necessidades específicas, ou seja “todos os alunos devem aprender juntos” (p.22). O autor aponta ainda a diversidade de perspetivas e experiências dos alunos como fator de enriquecimento dos processos de aprendizagem, enfatizando que é primordial proporcionar às crianças uma multiplicidade e diversidade de contextos escolares e sociais, para que os estudantes possam contactar com perspetivas e experiências diferentes o que os leva a “compreender, aceitar ou questionar, pontos de vista diferentes”. O professor refere ainda que “aprendemos uns com os outros, todos os contributos são importantes, nenhum aluno deve ser privado da oportunidade de poder apreciar os contributos dos seus colegas” (p.23).

1.4 O Papel da Professora

Alude-se ao papel da professora, uma vez que, na abordagem aos diferentes conceitos referentes aos processos de ensino e de aprendizagem, o desenvolvimento da temática centrou-se, nomeadamente na dimensão da criança. Como tal, importa agora compreender qual a relevância do papel da professora em todo o processo.

Atualmente os professores estão na senda do dia, no entanto e independentemente das decisões políticas, a inquietação sobre as qualidades e/ou competências que fazem o bom professor estão novamente presentes na sociedade, bem como a qualidade da sua formação. Adjacentes a estas temáticas estão as evidentes transformações económicas, culturais e sociais onde a diversidade, a globalização e as novas tecnologias conduzem a inúmeras alterações nos processos de ensino-aprendizagem, na motivação dos estudantes e na decorrência da prática docente.

Sobre as questões da diversidade, Nóvoa (2011) aponta que a diversidade nas suas múltiplas facetas abre caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração escolar, o que leva à construção de novas pedagogias e métodos de trabalho pondo definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único e unificado (p.14). Relativamente aos desafios colocados pelas novas tecnologias, Nóvoa (2001) refere que estas têm vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades e das escolas, e cita o sociólogo Manuel Castells que, na sua perspetiva alude que o essencial reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento, o que coloca os professores no centro da “nova pedagogia” (p.278).

Nóvoa (2001) destaca o reaparecimento dos professores neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. O autor aponta medidas que considera necessárias, na sua perspetiva, para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: valorização do professor reflexivo, da formação de professores alicerçada na investigação, a importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores. Prossegue afirmando que é “inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito” (p.22). Nóvoa conclui esta temática, enfatizando que não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos. Destaca ainda a aprendizagem ao longo da vida

e justifica-a como um direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento (p.23). O autor aporta também para a indissociabilidade entre o professor que é a pessoa, e a pessoa que é o professor. Como tal, considera que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, isto porque “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que os professores se devem preparar para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoconhecimento” (p.68).

Nóvoa (2001) encerra a sua perspetiva, indicando que um dos aspetos mais significativos do paradigma do “professor reflexivo” foi o arrolamento das histórias ou narrativas de vida nos programas de desenvolvimento profissional dos professores o que abriu caminho “à compreensão dessa unidade ontológica, o ser-professor, na qual se corporiza a ligação da teoria à prática e se define um determinado devir profissional” (p.68).

Roldão (2009) também aborda a temática do professor, defendendo que lhes compete “(...) explicar aos alunos conteúdos, factos, teorias que fazem parte da cultura que deve ser passada a outra geração; ensinar é facilitar o trabalho de aprender que os alunos devem desenvolver autonomamente; ensinar é organizar a apresentação dos conteúdos; ensinar é colocar questões que levem os alunos a pensar” (p.14). Como tal, o processo de ensino deve visar as necessidades, os interesses e o meio envolvente dos estudantes. Os conteúdos a desenvolver devem ser organizados mediante os conhecimentos previamente adquiridos, uma vez que desta forma as aprendizagens serão mais harmoniosas e significativas para os estudantes.

Porém a autora ressalva que, para que seja possível colocar em prática, o supracitado anteriormente, os profissionais da educação têm de recorrer a estratégias de ensino, as quais, define como “a conceção e planeamento de um conjunto de ações com vista à obtenção ou maximização de um resultado pretendido e sua qualidade” (p.60). A investigadora complementa, que independentemente das opções estratégicas, a sua operacionalização implica uma dimensão técnica e convoca a centralidade da ação didática adequada para a sua conceção e orientação. Contudo, Roldão frisa que apesar da aplicação de estratégias, os docentes devem ter em consideração as necessidades, o ritmo de trabalho e os interesses das crianças. Enfatizando que o conceito de

estratégias está interrelacionado com o currículo que “(...) refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver.” (p.32). A investigadora salienta ainda que “o que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, estruturação coerente e sequência organizadora.” (p.32). No entanto, para que tal se concretize o educador deve considerar a adequação das estratégias visando o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos, delimitando uma finalidade educativa, cumprindo assim os objetivos estabelecidos. O professor necessita conceber atividades lúdicas tendo como principal objetivo o sentido das aprendizagens, todavia deve seguir os programas, mas expor de forma lúdica e apercetível às crianças os conteúdos a desenvolver. A diversidade nas atividades propostas é outro ponto que a autora salienta uma vez que, considera que a organização de atividades diversificadas preserva os níveis de interesse e motivacionais dos estudantes, pois “fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela ativamente” (p.47).

No que respeita ao tema do professor como prático reflexivo e à reflexividade, Roldão (2007) destaca que “têm sido objeto de uma banalização no léxico da administração e das escolas que descaracteriza frequentemente a ideia-chave desta aproximação a teorização e a fundamentação rigorosa da ação profissional a partir do questionamento contextualizado que só a prática proporciona” (p.43). Roldão alerta para a importância de tornar clara a distinção de prática reflexiva que muitas vezes surge associada ao senso-comum. A autora aporta que a reflexão na conceção do senso comum pode definir-se como “todo o ato espontâneo de comentário/descrição/constatação/avaliação de alguma coisa que se realizou” (p.44). Porém esta prática que envolve as conversas informais dos professores sobre as suas aulas e estudantes não apresenta nada de relevante, uma vez que não passa de uma “abordagem descritiva, não analítica e não questionante, o que inviabiliza a produção de conhecimento sobre a situação em causa”. Para que a reflexividade provoque a construção de conhecimento sustentado, terão que se aplicar métodos e técnicas característicos da investigação, formular hipóteses explicativas. Bem como, proceder à sua fundamentação e verificação. Por fim proceder à análise

é a discussão entre os pares reverenciando às situações pedagógico-didáticas experimentadas e a produção de interpretações suscetíveis de serem reconduzidas e conferidas na ação. A investigadora menciona que “a “prática reflexiva” requer pois: (1) o recurso a conhecimento teórico e práticos prévios; (2) a teorização problematizadora da situação prática em apreço; (3) a produção de conhecimento suscetível de ser comunicado a outros, e mobilizado noutras situações” (p.44). Só cumprindo os itens anteriores se poderá falar em reflexividade, rompendo assim com as práticas que dominam o quotidiano dos professores.

Em suma, muito embora a aquisição de competências fundamentais à prática profissional, sejam obtidas durante a formação inicial, o desenvolvimento profissional do professor deve co-fundamentar-se através da prática reflexiva, reconhecendo que quanto melhor for o desempenho do professor, melhor será o desempenho do aluno.

Capítulo 2 - PROJETO EDUCATIVO

Este capítulo expõe as formas de operacionalização referentes ao Projeto Educativo, de acordo com os conceitos, as ideias e teorizações fundamentadas anteriormente. Destaca os aspetos práticos relacionados com a intervenção realizada no âmbito do Concerto Coral com Músicos Profissionais, o qual convocou uma diversidade de aprendizagens, bem como as metodologias utilizadas ao longo de todo o processo.

Sucedem-se uma descrição concreta e específica das várias etapas e concernentes procedimentos, almejando um claro e conciso entendimento do trabalho desenvolvido. Como tal, num primeiro momento, é aduzida uma caracterização geral do projeto, onde estará patente a sua contextualização e objetivos. No segundo momento é elaborada uma descrição das metodologias utilizadas, interpretação dos temas e apresentação pública.

2.1 Caracterização geral do projeto

2.1.1 Contextualização

Este projeto decorreu na EB1/JI da Azeda que integra o Agrupamento de Escolas Sebastião da Gama e está localizada na cidade de Setúbal.

A EB1/JI é frequentada por sensivelmente 400 crianças que se distribuem pelas 12 turmas do 1º Ciclo que funcionam em regime duplo e pelas 3 salas do jardim-de-infância.

O edifício escolar foi construído em 1977, no entanto, só iniciou funções no ano seguinte. A EB1/JI está inserida numa vasta área (aproximadamente de 1 ha). O edifício principal é composto por 6 salas de aula, 3 salas de jardim-de-infância, wc reservados às crianças, biblioteca escolar, 2 salas: uma destinada ao apoio educativo e outra à educação especial, refeitório, cozinha, dispensa, arrecadação, salão polivalente, gabinete da coordenação de estabelecimento, sala de fotocópias, sala de professores e wc de adultos.

No recinto exterior existe um campo de jogos, um jardim, um pomar e uma horta, um edifício destinado ao ATL (atividades de tempos livres) junto com uma sala para o ensino da música e um monobloco onde funcionam outras atividades de enriquecimento curricular. A escola tem como espaços comuns com o jardim-de-infância, o refeitório, o polivalente, todos os espaços exteriores e respetivos equipamentos lúdicos e desportivos.

O projeto foi desenvolvido no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e envolveu a turma do 4º A, constituída por 14 crianças (7 de sexo feminino e 7 de sexo masculino), duas das crianças já haviam completado os 10 anos de idade, sendo que as restantes ainda tinham 9. A turma frequentava as áreas disciplinares e não disciplinares, componentes do currículo, durante o horário da manhã e participava nas AEC no período da tarde.

Segundo os dados fornecidos pela Professora Titular de Turma e constantes do Plano de Turma (Anexo A), do grupo de crianças que frequentou a atividade do ensino da música, duas das crianças beneficiaram de ação social escolar (ASE), sucedendo que, uma delas, apresentava sinais de falta de acompanhamento familiar, de falta de estudo, o que se refletia nas dificuldades de aprendizagem evidenciadas pela criança. Uma outra criança, após avaliação psicológica, foi-lhe diagnosticado Distúrbio do Défice de Atenção (DDA), encontrando-se devidamente medicado.

No que concerne às habilitações literárias dos pais das crianças e baseada na análise de dados dos inquéritos aos encarregados de educação - cedida pela docente titular de turma (Anexo A), 57% dos inquiridos revelou possuir formação académica superior entre o 1º e o 3º ciclo de estudos (de acordo com os princípios de Bolonha), 36% indicou como habilitações académicas entre o 2º e 3º ciclo do ensino básico e apenas 7% assinalou como habilitações o 1º ciclo do ensino básico.

Quanto ao contexto cultural das crianças e conforme as informações constantes do Plano de Turma (anexo A) elaborado pela docente titular de turma, as crianças “manifestam, na sua maioria, interesse cultural, curiosidade por saber e conhecer o património do seu meio local e outro” (Figueiredo, 2014:10). Relativamente à dimensão de cidadania, a professora salienta que este “é um item a ser sempre trabalhado, começando a ter relevo aquando das suas intervenções e atitudes face às diversas problemáticas discutidas na sala de

aula, obrigando a tomadas de consciência em que se coloca o aluno na situação do outro. As reações obtidas revelam que a discussão de certos assuntos produz, já, algum efeito, merecendo maior atenção na conduta individual e coletiva em contexto de sala de aula /escola e ainda na importância da organização pessoal e conjunta e a responsabilidade na evolução da aprendizagem” (p.10). Sobre os hábitos de leitura das crianças, a professora refere que “todas as crianças frequentam a Biblioteca da Escola, requisitando semanalmente, com entusiasmo, livros e sentem desejo de ler. Fazem leitura diversificada na sala de aula de forma autónoma e em tempos planeados promovendo-se, assim, hábitos que tenham o seu *continuum* no futuro” (p.11). A professora titular de turma, alude, também, para a utilização das TIC, referindo que “a prática do computador, de modo autónomo pelos alunos, ainda não é uma constante, devido ao seu número e a ineficiente prestação de ajuda da sua parte para todos em simultâneo embora haja alunos que já experimentam técnicas de pesquisa com o professor de apoio. Na sala de aula o recurso ao quadro interativo é constante, não só para acompanhar os conteúdos e os desafios propostos pelos manuais como para explicar e explorar assuntos através de apresentações elaboradas por mim entre outras pesquisas. Deste modo e atendendo ao modo de visualização das aulas interativas, sente-se maior entusiasmo e motivação para o desempenho de várias tarefas propostas, sendo os resultados mais positivos” (p.11).

Relativamente à efetivação do projeto, o mesmo, foi concretizado entre outubro e dezembro de 2014, correspondendo a nove semanas e contabilizou 14 sessões de 60 minutos cada. O projeto centrou-se na realização de um Concerto Coral que contou com a participação dos músicos profissionais (Vânia Fernandes e Bruna Guerreiro), e o repertório apresentado foi constituído por 5 temas, a saber: “Aqui no mar” – do filme “A pequena Sereia” (Anexo B); “Longe do Mundo” – do filme “O Corcunda de Notre Dame” (Anexo B); “Sou teu amigo, sim” – do filme “Toy Story” (Anexo B); “Hakuna Matata” – do filme “O Rei Leão” (Anexo B); “Vai Nevar” – Let it Snow (Anexo B). Porém 4 dos temas sofreram adaptações efetuadas pela docente, que procurou atender ao registo vocal das crianças, bem como harmonizar-se com músicas que, de uma forma geral, fazem parte do imaginário das crianças, que lhes são familiares e com as quais têm uma forte identificação. Não descurando, no entanto, o valor pedagógico-

artístico das mesmas, quer pelo nível de dificuldade apresentado, quer pela diversidade de géneros musicais abordados.

O primeiro tema “Aqui no mar” foi considerado pelas inúmeras aprendizagens musicais. No que respeita ao âmbito vocal e após a realização de adaptações, o mesmo apresenta uma tessitura de ¹Lá2 a Sol#3 (intervalo de 7ªM). No entanto, a maior distância intervalar a ser cantada pelas crianças é uma 6ªM, e por sua vez, a de menor distância uma 2ªm.

O tema faculta a que as crianças desenvolvam o sentido de frase musical, e para que tal seja exequível é importante focar a importância dos exercícios de respiração profunda e contenção do ar pelo abdómen, assim como, para a relevância da posição da boca. Por forma, a que se conseguia respeitar as frases musicais (aproveitando as pausas para respirar).

Sensibilizá-los também para a ideia de que o som se projeta no palato e lábios e que a posição da língua, face e garganta assumem um papel fulcral em todo o processo de emissão de som. O tema inicia-se na tonalidade de RÉM e modula para LáM, o que permite que, as crianças observem, experimentem e vivenciem a passagem de uma para outra tonalidade.

O contacto com a partitura visa que, as crianças se familiarizem com a mesma, pratiquem e desenvolvam a leitura da notação convencional. Exploreem e identifiquem elementos básicos da música, bem como relacionando os sons e os símbolos que os representam, como por exemplo: compasso quaternário, compassos de espera, sinais de repetição, síncopas e contratempos, linhas suplementares inferiores e ligaduras de expressão. Para além da interação entre coro-solistas e cantor(a) profissional, não esquecendo o facto de possibilitar uma interculturalidade com outros géneros de expressão musical: Calypso; Mento e Jump Blues, assim como uma interdisciplinaridade pelo contexto histórico/geográfico que envolve os géneros musicais abordados. O contacto com a partitura apresenta-se não só como um elemento dinamizador de aprendizagens diversificadas, mas também como elemento transportador, uma vez que possibilita às crianças a passagem para a dimensão artística.

O segundo tema “Longe do Mundo” é uma balada Pop e foi implementado pelas aprendizagens musicais e pelo elevado grau de exigência

¹ Numeração das oitavas baseada no sistema franco-belga.

no que concerne à técnica vocal e também pela interação entre coro e cantor(a) profissional. Quanto ao âmbito vocal e concretizadas as respectivas adaptações, o tema exhibe uma tessitura de Lá² a Dó⁴ (intervalo de 10^am). Sendo a maior distância intervalar a ser cantada pelas crianças é uma 9^amenor e a menor uma 2^am.

O tema, à semelhança do anterior, também proporciona a que, as crianças desenvolvam o sentido de frase musical e, como tal, as indicações citadas anteriormente relativas à importância dos exercícios de respiração, à relevância da posição da boca e processo de emissão de som também se aplicam nesta canção. O tema inicia-se na tonalidade de SibM e modula para DóM. O contacto com a partitura propõe que, as crianças continuem a praticar e a desenvolver a leitura da notação convencional; explorando, identificando e reconhecendo elementos básicos da música, associando os sons e os símbolos que os representam, tais como: compasso ternário, ponto de augmentação, síncopas e contratempos, ligaduras de prolongação, compassos de espera, sinais de repetição e linhas suplementares inferiores e superiores.

O antepenúltimo tema “Sou teu amigo, sim”, tal como, os referidos anteriormente, também se evidencia pelas diversas aprendizagens musicais, bem como pela possibilidade do estabelecimento de um diálogo musical entre coro - cantor(a) profissional e solistas. Relativamente ao âmbito vocal e materializadas as devidas adaptações, o tema exhibe uma tessitura de Sib² a Dó⁴ (intervalo de 9^aM), encontrando-se na tonalidade de SibM. A maior distância intervalar a ser cantada pelas crianças é de uma 8^aP, por sua vez a menor uma 2^am. Quanto ao contacto com a partitura por parte das crianças, este tema abrange conteúdos como: compasso quaternário, síncopas e contratempos, ponto de augmentação, ligaduras de prolongação, linhas suplementares inferiores, alterações ocorrentes e tercinas de duração igual à semínima, colcheia e semicolcheia. Proporcionando também uma interculturalidade com outros géneros de expressão musical: Jazz e Country, bem como uma interdisciplinaridade pelo contexto histórico/geográfico que circunda os géneros musicais aportados.

O penúltimo tema “Hakuna Matata”, o mais extenso e complexo dos temas, não tanto por dificuldades de técnica vocal, mas sim pelas varadíssimas aprendizagens musicais que o mesmo envolve. Sobre o âmbito vocal e depois

das devidas adaptações, o mesmo apresenta uma tessitura de Lá² a Dó⁴ (intervalo de 10^am). Relativamente à maior distância intervalar a ser cantada pelas crianças é uma 8^aP, e a menor uma 2^am. É um tema complexo porque, envolve um diálogo entre diferentes personagens que, é necessário enquadrar com o *playback* instrumental, para além de ter passagens rápidas do registo de voz falada para a voz cantada. O contacto com a partitura será, para as crianças, um elemento rico, por apresentar: compasso (cê cortado) ou 2/2 (dois por dois), quiálteras, sinais de repetição, alterações ocorrentes, compassos de espera, contratempos, ponto de aumentação, ligadura de prolongação e síncopas. Possibilita, igualmente, uma interação entre coro-solistas e cantor(a) profissional. Contudo e tal como o anterior, também este tema aborda a interculturalidade e a interdisciplinaridade pelos géneros musicais a que nos transporta: Reggae e Pop.

O quinto e último tema “Vai Nevar”² trata-se de uma adaptação do tema “Let it Snow” e que, embora se desvie da temática do espetáculo, foi incluído atendendo à época natalícia em que o concerto decorreu. O tema é bastante rico em aprendizagens musicais, nomeadamente no que respeita à técnica vocal. Tem um âmbito vocal de Lá² a Ré⁴ (11^amenor), inicia na tonalidade de RéM e modula para MibM. Como intervalo mais complexo a ser executado pelas crianças temos uma 9^oM e o de menor distância uma 2^am. Apresenta várias passagens de 8^oP (superiores e inferiores), o que, exigirá das crianças uma respiração bem preparada e apoiada. Quanto ao contacto com a partitura por parte das crianças, este tema compreende conteúdos como: compasso quaternário, colcheia com ponto de aumentação e semicolcheia, ligaduras de prolongação, linhas suplementares inferiores, alterações ocorrentes, compassos de espera, anacruse(a) e saltos ao S e à Coda.

Considerando o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001) – o mesmo, atenta para o facto de “ao longo da educação básica todas as crianças e jovens devem ter oportunidade de experienciar aprendizagens diversificadas, em contextos formais e não formais, que visem contribuir para o desenvolvimento da literacia musical e para a plena

² Neves *et al.*, (2005). 100%Músic@. Educação Musical. 6^oano. (1^a edição, p.39).

Lisboa: Texto Editores.

edificação das suas identidades pessoais e sociais” (p.167). De entre as diversas dimensões propostas salientam-se duas (pertinentes ao desenvolvimento do projeto): experienciar diferentes culturas musicais; explorar as conexões com outras artes e áreas do conhecimento.

Relativamente à primeira dimensão, é proposto que durante o percurso formativo, as crianças e os jovens disponham da possibilidade de aprender a cantar segundo diferentes tipologias musicais, da música étnica à erudita, do *pop* ao jazz, entre outras (...), de acordo com o seu desenvolvimento pessoal. Quanto à segunda dimensão, designa que “um dos elementos essenciais na formação artístico-musical é a compreensão das relações entre a música e os diferentes contextos, bem como as formas diversificadas de expressão cultural, científica e artística. A articulação vertical e horizontal com outras áreas do conhecimento pode contribuir não só para a transferência de saberes como também para uma compreensão mais profunda das dimensões artísticas” (p.168). As dimensões supracitadas anteriormente veem reforçadas no documento das Orientações Programáticas da Música no 1ºCiclo do Ensino Básico (2006) nos princípios orientadores que propõem fundamentos e apontam para perspectivas estratégias de desenvolvimento das práticas educativas, de onde ressaltam: “o aproveitamento dos conhecimentos e competências da criança realizadas em diferentes contextos formativos, formais e não formais; a escolha de repertório musical de qualidade abrangendo épocas, estilos, culturas e efetivos instrumentais diversificados; a articulação do ensino da música com outras áreas do saber artístico, científico, humanístico e tecnológico” (p.6).

2.1.2 Objetivos

Uma vez que o Projeto Educativo se concentra nos domínios da audição, interpretação vocal e performance, procurou-se desenvolver um conjunto de aprendizagens, tendo sido considerados os seguintes objetivos a atingir:

- Desenvolver a memória auditiva através da memorização de padrões e sequências das canções trabalhadas;

- Desenvolver e aperfeiçoar competências no domínio da prática vocal (respiração, vocalizos e dicção): por forma a dotar as crianças para cantarem sozinhas e em grupo com consciência da pulsação, com sentido rítmico, melódico, afinadamente e com musicalidade.
- Interpretar vocalmente as melodias com apoio de música gravada (playback instrumental), controlando aspetos relacionados com a agógica e a dinâmica.
- Experienciar a utilização da voz em diferentes géneros musicais, reconhecendo e valorizando os diversos tipos de expressão musical, bem como, compreendendo as várias possibilidades de articulação da música com outras áreas do saber.
- Praticar e desenvolver a leitura de notação musical, por forma a utilizarem adequadamente vocabulário musical e aprofundarem a sua compreensão.
- Reconhecer e valorizar a prática do trabalho de grupo e cooperativo, bem como o potencial educativo das tecnologias como elemento complementar de apoio ao estudo.
- Desenvolver competências no âmbito da performance musical e da envolvência no espetáculo musical com músicos profissionais. Procurando que as crianças se entreguem, dentro das suas possibilidades, oferecendo o seu cunho pessoal às obras e contribuindo para um acontecimento muito especial de encontro entre música, crianças e músicos profissionais.

O Projeto Educativo desenvolveu-se em três fases distintas:

A primeira fase contemplou a apresentação do projeto, a criação do *site* e respetivo levantamento de *emails* das crianças e Encarregados de Educação.

Procedeu-se à sensibilização e consciencialização das crianças para a importância da prática do aquecimento vocal, através de exercícios de respiração, colocação de voz e vocalizos. Realizou-se a audição individual das crianças, por forma a definir as suas posições em coro, promovendo assim, a aprendizagem colaborativa e a interajuda entre pares. Abordou-se de forma lúdico-didático as canções e foi facultado o acesso à partitura primeiramente na

sala de aula através de capas individuais e posteriormente através do *síte* da turma (partituras e *playbacks* instrumentais). Foi enfatizada a importância do trabalho em coro e estabelecidas medidas de comunicação visual e gestual entre coro e professora, bem como, entre coro/solista/professora. A professora, procurou também, que as crianças adotassem uma postura rigorosa e profissional, nomeadamente no que concerne à *performance*.

A segunda fase caracterizou-se pela consolidação das aprendizagens e o aperfeiçoamento dos temas, bem como da organização do espetáculo final. Durante estes momentos a docente aproveitou para reforçar aspetos relacionados com a importância de se ouvirem, de funcionarem em bloco e de respeitarem elementos relativos à agógica. Relativamente à questão da *performance*, a docente reforçou a relevância da comunicação visual e gestual entre todos. Recomendou, às crianças que fossem expressivos, não descurando, contudo, aspetos como: sentido de responsabilidade e concentração. Às crianças, foi dado, a conhecer, a evolução dos filmes que serviram de pano de fundo ao espetáculo final e realizada a auscultação das suas opiniões e sugestões.

A terceira e última fase envolveu a ambientação das crianças ao espaço de apresentação do espetáculo final, definindo entradas e saídas em palco e proporcionando-lhes a exploração do mesmo, sentindo-o enquanto artistas e espectadores. A apresentação pública em si e a interação entre crianças e músicos profissionais (Vânia Fernandes e Bruna Guerreiro).

2.1.3 Metodologias do trabalho pedagógico e artístico

As sessões foram organizadas visando a concretização de um trabalho progressivo.

1ª Fase - Aprendizagem dos temas

Num primeiro momento, as crianças foram indagadas sobre a possibilidade de participarem num espetáculo onde poderiam apresentar

músicas integrantes de bandas sonoras de filmes da Walt Disney e, simultaneamente partilharem o palco com cantores profissionais, procurando assim auscultar a sua opinião. Seguidamente procedeu-se à apresentação geral do projeto, expondo de forma breve e sucinta qual a estrutura organizacional do mesmo e respetivos objetivos. A docente procurou desde o primeiro momento motivá-los, bem como desmitificar todo e qualquer receio pela partilha de palco com músicos profissionais. Porém, também tratou de consciencializá-los das tarefas e da necessidade de se criar um ambiente de cooperação e interajuda. Alertou-os igualmente para a responsabilidade que cada elemento detém no sucesso do grupo. Leitão (2010) destaca a importância do trabalho cooperativo pelos ganhos, a nível social, possibilitados pelo aumento das interações entre os pares na sala de aula, levando os estudantes, com a ajuda do professor, enquanto mediador, a aplicar os princípios da aceitação e do respeito mútuo (p.66).

Durante esta fase, a professora informou as crianças sobre a criação de um *síte*, efetuou a recolha dos emails dos Enc. de Educação e dos estudantes, e informou que o mesmo funcionaria tendo como principal objetivo coadjuvar as aprendizagens musicais encetadas na sala de aula, bem como envolver e aproximar os Enc. de Educação do trabalho desenvolvido na atividade de música. Miletto et al (2004) assinalam que o uso dos computadores não pode, nem deve, substituir o educador musical (...) e que a utilização de computadores na educação e, especialmente na Educação Musical deve obtemperar a duas premissas: os programas devem ser vistos como mais um elemento colaborativo para o professor, auxiliando-o na sua prática do ensino e não, como seu substituto, pois é ao professor que compete decidir quais as formas mais adequadas de utilizar as ferramentas, por forma a tornar mais enriquecedor o ambiente de aprendizagem (p.2).

A abordagem aos temas ocorreu de forma diferenciada, ora através da realização de jogos rítmicos e/ou melódicos baseados em excertos das canções a aprender, ora através da visualização da parte do filme correspondente ao tema a trabalhar. Durante o momento das abordagens a docente aproveitou para convocar conhecimentos relacionados com a história, a geografia e a cultura musical dos países aportados.

Nesta fase procedeu-se também à definição dos lugares que cada criança ocuparia no espaço de coro, sendo que ao definir os lugares, procurou-se que os estudantes com mais dificuldades pudessem ser apoiados por aqueles que apresentavam maiores facilidades quanto à afinação, ao rigor rítmico e que mantinham a pulsação, saindo assim, uma vez mais, reforçado o trabalho cooperativo e o espírito de interajuda.

Relativamente ao modelo de trabalho em coro, a docente procedeu ao estabelecimento de medidas de comunicação visual e gestual com o coro, bem como entre o coro/solista/professora, e advertiu para a relevância da adoção de uma postura rigorosa e profissional, nomeadamente no que concerne à performance.

A aprendizagem das canções desenvolveu-se por imitação, sendo que a professora exemplificava e as crianças interiorizavam, memorizavam e reproduziam, isto porque o treino auditivo e a memória são fundamentais. Mársico (1977) aponta que “convém lembrar, que ao ouvido cabe perceber e à voz, reproduzir. É o ouvido, portanto, que orienta a voz na sua emissão. Sem dúvida, os dois órgãos, receptor e fonador, mantêm estreita relação fisiológica, embora o ouvido desempenhe o papel principal” (p.19). “O ouvido percebe o som a ser produzido, comanda o ato vocal e exerce controlo sobre o mesmo” (Chevais *apud* Mársico 1977:98). Palheiros (2009) defende que o processo a realizar pelos alunos será ouvir, imitar, cantar, observar, consciencializar, cantar e aprender (p.2).

Às crianças foram facultadas no espaço de sala de aula, capas de ensaio e em casa podiam aceder às partituras, *playbacks* instrumentais e informações relevantes no que concerne aos cuidados a terem com a voz antes de iniciarem a prática vocal, através do *site* da turma. O contacto e a observação das partituras proporcionaram a introdução à notação musical, sendo que a aprendizagem foi desenvolvida através do método global, isto porque foi dada total liberdade às crianças para colocarem as suas questões e dúvidas sobre o significado de cada elemento integrante da partitura. Godinho (2009) menciona que “a iniciação à leitura deve fazer-se a partir de partituras com melodias ou canções “musicais” (...) devendo ser evitadas sequências de notas colocadas ao acaso na pauta, como o mero intuito de exercício e sem objetivo estético” (p.4).

As crianças foram, desde o início do projeto, sensibilizadas para a importância de realizarem um bom aquecimento vocal e, consciencializarem-se sobre as implicações a nível de saúde vocal, para a sua incorreta utilização. Como tal, o trabalho ao nível do relaxamento, dos exercícios de respiração, de colocação da voz, dos vocalizos, de aspetos relacionados com a afinação, dicção e postura assumiram-se como elementos fundamentais para a qualidade técnica musical das canções. Não obstante, foram igualmente trabalhados elementos como a pulsação, o sentido rítmico e melódico, a dinâmica e a harmonia sonora do conjunto, por forma a alcançar uma maior ligação do grupo.

Esta fase do processo compreendeu, sensivelmente, 10 sessões.

2ª Fase – Consolidação das aprendizagens

Esta segunda fase apreendeu três sessões de 60 minutos, estes momentos tiveram como principais objetivos consolidar as aprendizagens das canções e organizar o espetáculo final. Godinho (2009) afirma que “tendo como objetivo a apresentação final pública do trabalho musical desenvolvido em sala de aula, a fase de preparação e de ensaios assume características próximas de contextos profissionais” (p.1).

Das três sessões, as duas primeiras realizaram-se no espaço de sala de aula, já a 3ª sessão decorreu no palco do auditório do Agrupamento, onde se realizou o espetáculo final e contou com a participação dos músicos profissionais. Este ensaio teve como objetivo a ambientação das crianças ao espaço e serviu também para que os momentos de interação em palco entre crianças e músicos profissionais fossem devidamente entrosados.

As duas primeiras sessões envolveram o aperfeiçoamento dos temas, através da repetição. Relativamente à repetição Godinho (2009) indica que “os objetivos musicais tendem a ser aperfeiçoados, através da repetição e treino significativo e não de uma mera repetição inconsequente” (p.1).

A docente reforçou aspetos relacionados com a importância de se ouvirem, de funcionarem como um todo, de respeitarem as respirações e os elementos relativos à agógica. Aconselhou igualmente os estudantes a decorarem algumas das partes dos temas em que o andamento mais vivo não

tornava exequível a sua interpretação seguindo a partitura, tendo também procedido igualmente à consolidação das partes solistas.

Durante estes ensaios foram reforçadas as apropriações desenvolvidas ao longo do projeto no âmbito da performance: expressividade, postura em palco, do sentido de responsabilidade, concentração, respeito pelo outro, espírito de interajuda e de cooperação.

A docente também apresentou aos estudantes a evolução dos filmes que serviram de pano de fundo ao espetáculo final e destacou que estaria sempre disponível para responder e elucidar os estudantes sobre as suas dúvidas, bem como para ouvir e discutir as ideias e sugestões por eles apresentadas.

3ª Fase – Apresentação pública

O desenvolvimento do Projeto Educativo culminou com uma apresentação pública que decorreu no Auditório da Escola Secundária Sebastião da Gama, no dia onze de dezembro de 2014, pelas 18 horas e 30 minutos, e aberto a toda a comunidade (Anexo C). O espetáculo teve uma duração de vinte minutos, no entanto foi solicitado aos Enc. de Educação (Anexo D) que trouxessem os seus educandos uma hora antes do concerto para se realizar um ensaio geral. Este ensaio teve como objetivo dar a conhecer às crianças o espaço, proporcionar-lhes a exploração do mesmo e uma boa ambientação. Atendeu ainda ao propósito de ensaiar, por forma a testar as condições sonoras, acústicas e visuais (retroprojektor) da sala, assim como para ensaiar com as cantoras convidadas (Bruna Guerreiro e Vânia Fernandes) as partes que as envolviam.

A respeito das condições sonoras Godinho (2009) afirma que “num espetáculo de música, é indispensável que o som chegue bem aos espectadores” (p.4), contudo o autor reconhece que nem sempre é fácil conseguir as melhores condições, mas aponta que há aspetos fundamentais que devem ser assegurados, sendo eles: a amplificação no caso de instrumental gravado e microfones para que seja possível amplificar o som produzido em palco.

Todas as crianças compareceram no ensaio geral, evidenciaram uma atitude responsável e muito tolerante, nomeadamente, enquanto a professora tentava resolver algumas questões de carácter técnico (condições sonoras e visuais do espaço). Aproveitaram este momento para dialogar com as cantoras convidadas e pedir autógrafos, patentearam igualmente a sua alegria e fascínio por terem o privilégio de estar a contactar tão de perto com as artistas. No que concerne ao seu desempenho no espetáculo, as crianças demonstraram saber estar em palco, mesmo em situações imprevistas, interagiram de forma muito responsável com as cantoras convidadas e evidenciaram a sua coesão enquanto grupo. Apresentaram uma enorme alegria e satisfação por poderem partilhar com a comunidade o trabalho desenvolvido durante as aulas. Godinho (2009) reforça esta ideia quando refere que “o trabalho musical desenvolvido nas aulas ganha um outro sentido e uma outra dimensão quando apresentado em público” (p.1). Sobre a relevância das apresentações também Vasconcelos (2006) indica que “no final de cada atividade, a apresentação pública do trabalho deverá constituir um procedimento natural e normal no âmbito da aprendizagem de uma arte performativa como é a música” (p.14).

Assistiram ao Concerto, os Encarregados de Educação, irmãos, avós, entre outros familiares, amigos das crianças, elementos da Direção do Agrupamento (Subdiretora e Adjuntas), a Coordenadora da Escola, a Professora Titular de Turma e outros professores do Agrupamento.

No final do espetáculo, os pais aproveitaram para felicitar a professora pelo trabalho desenvolvido e pela experiência maravilhosa que esta oferecera aos seus filhos. Alguns confessaram que o espetáculo havia superado e muito as suas expectativas. Também os elementos da direção presentes, Coordenadora da Escola e Professora Titular de Turma apresentaram as suas felicitações pelo trabalho apresentado.

Tratando-se de um projeto de investigação-ação, foi produzido um estudo sobre a ação concertada. Como tal, procedeu-se à recolha de dados que se basearam nas aprendizagens musicais e sociais desenvolvidas pelas crianças, bem como sobre as suas perceções relativamente ao projeto. O capítulo seguinte descreve a metodologia de investigação que foi utilizada, os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados, bem como os resultados obtidos.

Capítulo 3 - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O Projeto de Investigação aqui apresentado teve, como ponto de partida, o Projeto Educativo “Concerto Coral com Músicos Profissionais”, descrito no capítulo anterior. O mesmo brotou das dificuldades com que a docente se tem deparado durante a sua prática profissional, nomeadamente, no que respeita à ligação da Música nas escolas com o mundo profissional da música. Isto porque, a ligação entre estes dois mundos apresenta ainda algumas fragilidades. Tal acontecimento prende-se não só com as dificuldades em estabelecer redes e parcerias com o meio musical profissional, mas também pelo tipo de repertório normalmente utilizado (didático específico, não editado em circuitos comerciais). Partindo desta inquietação, foi estabelecido como objetivo organizar, produzir e realizar um concerto baseado em repertório de bandas sonoras de filmes infantis da Walt Disney, concerto este que contará com a interação entre crianças, músicos profissionais e repertório.

Em virtude do exposto anteriormente, o trabalho de investigação tem por finalidade compreender o potencial educativo proporcionado às crianças pela interação entre repertório e músicos profissionais.

Para Quivy (1998) *uma investigação é, “por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”* (p.31).

Por conseguinte, produziu-se um estudo sobre as aprendizagens musicais (técnica vocal, leitura de partitura, aquisição de vocabulário, autonomia de estudo), sociais (trabalho cooperativo e interpares), e perceções no que concerne à motivação, sobre o espetáculo final, bem como sobre o papel da professora.

O processo investigativo incidiu sobre três dimensões: Metodologia de investigação; Dispositivos de recolha e tratamento de dados e Análise de conteúdo.

3.1 Metodologia de investigação

Neste subcapítulo procede-se à descrição e justificação da metodologia de investigação a aplicar, assim como a sua adequabilidade ao tema.

Tuckman (1994) indica que “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (p.5). Todavia para se chegar a uma questão de investigação em muito contribui a “própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (Afonso, 2005:48). Contudo a experiência profissional por si só, nada acrescenta aos profissionais, se com ela não surgir uma reflexão que os faça indagar e reconhecer os problemas, como tal Oliveira-Formosinho (2008) afirma que “o conhecimento profissional prático é de natureza evolutiva, o que significa que está aberto à mudança. Mudar o conhecimento profissional prático não é uma mera questão do prático individual ou do teórico alinhado, pois que requer uma ampla reflexão cultural e social, tanto como uma mudança nos contextos profissionais, nas relações pessoais, nas relações de poder que o habitam” (p.8).

Relativamente à organização metodológica, Afonso (2005) caracteriza-a como: o *design*, o qual “consiste na operacionalização da estratégia de investigação, envolvendo a caracterização e justificação do uso das técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes, assim como do dispositivo e dos procedimentos” (62). No entanto, o autor, salienta a importância da imaginação e da criatividade do investigador em todo processo, indicando que “a definição da estratégia a utilizar e a sua concretização num *design* específico constituem processos decisivos na conceptualização da pesquisa, e dependem muito da imaginação e da criatividade por parte do investigador” (p.62).

3.1.1 Investigação-ação

Alicerçada na revisão bibliográfica, são múltiplas as propostas para a definição do conceito investigação-ação. Segundo Coutinho (2005) “trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos tão diversificados que se torna quase impossível, chegar a uma conceptualização unívoca” (p.219). Elliot

define a investigação-ação como um “estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade de ação desenvolvida no seu interior” (Elliot *apud* Coutinho et al, 2009:360). Já para Watts “a investigação-ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (Watts *apud* Coutinho et al, 2009:360). Por sua vez, para Dick “a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior” (Dick *apud* Coutinho et al, 2009:360).

Segundo Silva (2013) “a noção de investigação-ação, revestiu-se sempre de alguma ambiguidade” uma vez que, “associa duas práticas com lógicas diferentes, e até mesmo contraditórias”. A investigadora prossegue destacando que a investigação “exige uma distância em relação à realidade e um controlo rigoroso dos processos de produção de conhecimento”, por sua vez, a ação “implica um envolvimento nas situações e uma resposta imediata aos problemas, que se colocam num determinado contexto” (p.37).

Silva aponta como componente complexa para a clarificação da noção de investigação-ação a diversidade de processos que a mesma engloba, bem como, a variedade literária que, para além do termo investigação-ação apresenta “uma multiplicidade de outras designações, que procuram especificar a diversidade de abordagens ou “tipos”, em que o termo investigação ou ação é substituído por um equivalente ou a expressão adjetivada” (p.37).

Face ao exposto anteriormente e reconhecendo que a escola é um espaço em constante mudança, bem como a preocupação em melhorar as suas práticas educativas, conduziram a que, a opção sobre a metodologia a aplicar fosse a da investigação-ação. Cimentando a opção com as ideias de autores, como por exemplo Coutinho et al, que sobre a metodologia a aplicar afirma que “se se trata de um professor ou de outro profissional que tem de responder às novas exigências de uma situação ou fazer a avaliação de um programa em curso ou ainda proceder a alterações num currículo, a investigação-ação será, indubitavelmente, o processo mais valioso para a consecução do seu objetivo”

(Coutinho et al, 2009:374). O autor refere ainda que “a ideia mais marcante na investigação-ação resulta (...) na sua extraordinária capacidade de ativar a consciência crítica dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular” (Coutinho et al, 2009:375).

3.1.2 Problemática e questão de partida

Para além do papel axial do investigador na construção do projeto de investigação, a definição do problema e das suas finalidades de estudo é outro fator fundamental. Segundo Fortin (1999), um problema de investigação, “é um enunciado formal do objetivo de uma investigação, tomando a forma de uma afirmação que implica a possibilidade de uma investigação empírica que permite encontrar uma resposta” (p.374). Para Afonso (2005) “o problema ou questão de partida deve ser subsequentemente aprofundado através da definição de questões específicas ou eixos de análise, a partir dos quais se pode organizar solidamente o programa de pesquisa, com a clarificação do âmbito da investigação” (p.53).

A questão de partida para a efetivação do projetivo de investigação, foi o facto de durante a sua prática profissional se ter deparado, com dificuldades em estabelecer redes e parcerias entre a música nas escolas, músicos profissionais e reportório. Na presença desta circunstância e admitindo que o estabelecimento de redes e parcerias entre estes três polos pode contribuir no âmbito das aprendizagens sociais e musicais das crianças é que este projeto se tornou exequível.

Segundo Welsh (2008) “a educação musical escolar terá mais sucesso se abranger quer a pluralidade de culturas musicais dentro da comunidade quer as preferências individuais iniciais das crianças por determinados tipos de música (e de canções). A música e as práticas musicais populares são geralmente deficientemente representadas na música na escola, o que conduz a uma ligação inadequada entre os interesses e a identidades musicais dos alunos e os currículos com que contactam. As crianças pequenas gostam de

canções dinâmicas, e frequentemente usam as canções para fins específicos e indivíduos que se relacionam com as suas atividades” (p.4).

Atendendo ao problema exposto e objetivando a obtenção de respostas para o mesmo, formulou-se a seguinte questão de partida: **“Que aprendizagens musicais e sociais são potenciadas em crianças do 1º ciclo pela interação entre reportório da Walt Disney e músicos profissionais?”**

3.2 Instrumentos de recolha de dados

Neste subcapítulo anunciam-se quais os instrumentos de recolha de dados aplicados no projeto, assim como as vantagens e desvantagens de cada um. Apresenta-se também fundamentação que valide as opções tomadas.

A metodologia de investigação-ação, assim como para qualquer outra opção de investigação, implicam formas de recolha de informação que o desenrolar da investigação vai propiciando. Segundo Afonso (2005) “no âmbito das diversas tradições epistemológicas e metodológicas das ciências sociais consolidaram-se diferentes modalidades formalizadas de recolha e análise de informação empírica, implicando a utilização de instrumentos, a montagem de dispositivos e a concretização de procedimentos” (p.88).

Atendendo a que o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação procura, encontrar hipóteses de resposta à pergunta de partida, cabe ao professor investigador selecionar diferentes técnicas de recolha e registo de dados. Latorre citado por Coutinho *et al* (2009) apresenta uma divisão em três categorias para as técnicas e instrumentos de recolha, sendo elas: baseadas na observação; na conversação e na análise de documentos (p.373).

O projeto de investigação-ação aplicou técnicas de observação e conversação, relativamente às técnicas de observação utilizaram-se as notas de campo (Anexo E). No que concerne às técnicas de conversação foi aplicada a técnica de inquérito por entrevista (Anexo F).

3.2.1 Notas de Campo

A observação como técnica de recolha de dados, apresenta como grande vantagem, o facto de ser profícua e fidedigna, como tal é uma das técnicas mais utilizadas no método de investigação-ação. Isto porque os comportamentos e os acontecimentos são apreendidos no momento em que se produzem, e a informação obtida não se encontra constrangida pelos pareceres e pontos de vista dos sujeitos, como acontece em outras técnicas de recolha de dados, como as entrevistas e os questionários.

Segundo Máximo-Esteves (2008) “a observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando. A regra de ouro para evitar a dispersão é a concentração da atenção nas questões formuladas” (p.87).

As observações podem ser numa primeira abordagem diferenciadas em: observações não estruturadas e observações estruturadas. Dentro das observações não estruturadas encontram-se as notas de campo e os vídeos. Segundo Cozby (1989), a observação não-estruturada “é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem” (p.48).

Como uma das principais desvantagens da utilização da observação como técnica de recolha de dados é a falta de rigor dos registos produzidos, Afonso (2005) citando Pertti e Gretel Peltó ressaltam “justamente a importância dos cuidados a que se deve obedecer, a linguagem das notas de campo, que devem ser concretas e não vaga, sublinhando que em qualquer caso, o investigador deve descrever as próprias observações e não as inferências elementares derivadas dessas observações (p.71).

As notas de campo têm como objetivo registar o que acontece durante um determinado momento, pretendendo constituir ligações entre os elementos que interagem nesse contexto. “A realização das notas de campo permite ao professor-investigador ver, ouvir, experienciar e refletir sobre tudo o que acontece à sua volta” (Máximo-Esteves citando Bogdan e Biklen, 1994).

3.2.2 Inquérito por entrevista

Máximo-Esteves (2008) alude para o facto de a entrevista ser “uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional” (p.92), aponta ainda que a entrevista “é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (p.93). A autora complementa a sua perspetiva referindo que a entrevista “é utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (p.93). Máximo-Esteves menciona igualmente que “existem vários tipos de entrevista com diferentes organizadores conceptuais – a formalidade da situação, a directividade da orientação, o padrão de estrutura do seu conteúdo. Pode ser utilizada como instrumento único ou em associação com outros e pode, ainda, destinar-se a um ou vários respondentes” (p.93).

A autora transporta-nos para a dimensão antropológica para aportar os géneros de entrevista: informal e formal; esclarecendo que as entrevistas informais “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementam os dados de observação” (p.93). Relativamente às entrevistas formais, a investigadora indica que “são mais encenadas e estruturadas e, ao contrário das anteriores, podem ser o único instrumento de recolha de dados numa investigação” (p.93). Máximo-Esteves encerra a sua perspetiva sobre as entrevistas, abordando o grau de estrutura que as entrevistas podem adotar – pouco, média e elevada, sendo variável em conformidade com os propósitos da mesma.

Afonso (2005) indica que, em geral, as entrevistas distinguem-se entre: entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas, em função das especificidades das informações fornecidas pelo entrevistado. O autor prossegue enfatizando que a entrevista tem como objetivos analisar os diferentes pontos de vista, as experiências, o sentido que os indivíduos dão às suas práticas e aos acontecimentos que vivenciam (97).

Tal como os outros instrumentos de recolha de dados, também a entrevista apresenta vantagens e desvantagens. Quivy e Campenhoudt (1998)

apontam como principais vantagens “o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos. A flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência - a sua linguagem e as suas categorias mentais” (Quivy e Campenhoudt, 1998:194). Quanto aos limites da entrevista os autores indicam que “(...) o facto de a flexibilidade do método poder levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador” (p.194).

Relativamente ao projeto de investigação-ação desenvolvido foi empregue a técnica de entrevista semiestruturada, conduzida a partir de um guião, que foi organizado por questões que aportaram diferentes temas e subtemas, e visando objetivos distintos. A propósito desta técnica de recolha Afonso (2005) refere que “as entrevistas semiestruturadas (...) em geral, são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada. O guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação. A sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta” (p.99).

As entrevistas às crianças (Anexo G) aconteceram no espaço escolar após a apresentação pública e foram organizadas em pequenos grupos de três e quatro. Isto porque, quando se trata de entrevistar crianças, há que atender a algumas situações que podem deixá-las constrangidas. Por forma a evitar constrangimentos, falsas declarações, abrir espaço ao debate de ideias, promover um ambiente de descontração, espírito de interajuda e cooperação, as entrevistas foram realizadas em grupo. As entrevistas foram estruturadas em função da heterogeneidade no desempenho escolar e, pelo facto de as crianças terem interpretado excertos a solo.

No âmbito dos objetivos procurou-se verificar a apropriação das diversas aprendizagens musicais, particularmente sobre técnica vocal e de leitura de partitura, aquisição de vocabulário e autonomia. Quanto às aprendizagens sociais foi analisado o trabalho cooperativo e interpares. Por fim, foram

auscultadas as percepções das crianças relativamente aos níveis motivacionais pela interação com músicos profissionais e repertório, sobre o espetáculo final e o papel da professora.

À semelhança dos inquéritos por entrevista realizados às crianças, também a entrevista à professora titular de turma (Anexo G) se realizou no espaço escolar. Abordou a temática do papel da música e das artes nas aprendizagens e na vida escolar das crianças, assim como as percepções da docente no que respeita à apresentação pública e à motivação e espírito colaborativo das crianças aquando da apresentação.

Quanto à cantora profissional (Vânia Fernandes), o inquérito por entrevista (Anexo G) aconteceu através da aplicação Skype e procurou apreender as percepções espaciais da artista no que concerne ao espetáculo final e ao projeto educativo.

Nas tabelas subsequentes é possível observar o conjunto de questões colocadas aos entrevistados, em conformidade com os temas e subtemas definidos e atendendo aos objetivos delineados e concernente enquadramento teórico.

Temas	Subtemas	Objetivos	Questões
APRENDIZAGENS MUSICAIS	TÉCNICA - VOCAL	<ul style="list-style-type: none"> Saber que aprendizagens vocais foram desenvolvidas 	<ul style="list-style-type: none"> Antes de começarem a cantar é importante fazer o quê? Quando cantam, que cuidados devem ter para não esforçarem as cordas vocais?
	TÉCNICA - LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> Saber que aprendizagens técnicas ao nível da leitura e interpretação de uma partitura foram realizadas 	<ul style="list-style-type: none"> Aprenderam ou desenvolveram a vossa capacidade de leitura e interpretação de uma partitura? Se sim como? Dos temas trabalhados, qual ou quais, é que consideraram mais fáceis de ler? E o/ou os mais difíceis?
	VOCABULÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> Saber que aprendizagens referentes aos conteúdos (timbre; altura; ritmo; dinâmica; forma) foram desenvolvidas 	<ul style="list-style-type: none"> Participar neste projeto contribui, ou não, para o desenvolvimento de novos conhecimentos musicais? Se sim, quais?

	ESTUDO – AUTONOMIA	<ul style="list-style-type: none"> Compreender se a criação de um <i>site</i> onde estavam disponíveis os instrumentais e as partituras, foi um elemento facilitador de processo de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> Consideram que foi, ou não, positivo, a professora ter criado um <i>site</i>, no qual vocês podiam aceder às partituras e instrumentais para puderem estudar e praticar?
--	---------------------------	---	--

Tabela 1. Estrutura da entrevista às crianças: Aprendizagens musicais (técnicas – vocal e leitura; vocabulário e autonomia no estudo)

Temas	Subtemas	Objetivos	Questões
APRENDIZAGENS SOCIAIS	TRABALHO COOPERATIVO	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a importância das aprendizagens realizadas pelo grupo para a realização de um projeto comum 	<ul style="list-style-type: none"> Consideram que é importante cantar em grupo? Se sim, porquê? Participarem neste projeto, alterou de alguma forma, a ideia/experiência que tinham de cantar em grupo? Se sim, o quê? Consideram que tiveram, ou não, uma atitude cooperante para com o grupo e a professora?
	TRABALHO INTER-PARES	<ul style="list-style-type: none"> Saber a importância das aprendizagens realizadas entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> Durante o processo de aprendizagem das canções, alguma vez, ajudaram ou foram ajudados? Se sim, como?

Tabela 2. Estrutura da entrevista às crianças: Aprendizagens Sociais (trabalho cooperativo e interpares)

Temas	Subtemas	Objetivos	Questões
PERCEÇÕES	MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Saber a motivação das crianças por partilharem o palco com músicos profissionais, bem como o género de repertório trabalhado 	<ul style="list-style-type: none"> Que importância teve, ou não, para vocês, o facto de terem partilhado o palco com músicos profissionais? Sentiram-se, ou não, motivados por irem cantar com cantores profissionais? Porquê? Sentiram-se, ou não, motivados pelo facto de estarem a cantar este género de música? Porquê?

	ESPETÁCULO FINAL	<ul style="list-style-type: none"> Saber a opinião relativamente ao produto final 	<ul style="list-style-type: none"> Gostaram, ou não, de realizar este género de espetáculo? Porquê? O que é que na vossa opinião podia ter corrido melhor?
	PAPEL DA PROFESSORA	<ul style="list-style-type: none"> Saber a opinião sobre o trabalho da docente 	<ul style="list-style-type: none"> Consideram que a professora respondeu sempre, ou não, por forma a esclarecer as vossas dúvidas? Consideram que a forma como as aulas foram dadas ajudou nas vossas aprendizagens

Tabela 3. Estrutura da entrevista às crianças: Perceções (motivacionais, espetáculo final e papel da professora)

Temas	Subtemas	Objetivos	Questões
PERCEÇÕES	CONCEPTUAIS	<ul style="list-style-type: none"> Saber como avalia a experiência de cantar com crianças fora do âmbito do ensino artístico especializado 	<ul style="list-style-type: none"> Enquanto cantora profissional esperavas um dia vir a cantar com crianças do 1º ciclo, fora do âmbito do ensino artístico especializado. Como avalias esta experiência?
		<ul style="list-style-type: none"> Compreender qual a importância que atribui à sua participação 	<ul style="list-style-type: none"> Como vês a tua participação neste projeto educativo?
	PROJETO EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> Saber se reconhece a importância do estabelecimento de parcerias entre escolas e músicos 	<ul style="list-style-type: none"> Reconheces a importância do estabelecimento de parcerias entre escolas e músicos profissionais. Se sim porquê?
		<ul style="list-style-type: none"> Saber se reconhece valor pedagógico/educacional nas músicas editadas em circuitos comerciais (filmes da Walt Disney) 	<ul style="list-style-type: none"> Enquanto cantora e intérprete, como contemplas esta ligação entre música editada em circuitos comerciais (filmes da Walt Disney), e as aprendizagens musicais daí adjacentes para as crianças.
		<ul style="list-style-type: none"> Saber se considera este género de trabalho uma experiência diversificada de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> Consideras que este formato de trabalho pode, ou não, assumir-se como uma experiência diversificada de aprendizagem? Se sim porquê?

	ESPETÁCULO FINAL	<ul style="list-style-type: none"> Compreender o nível de envolvimento e de entendimento estabelecido na performance 	<ul style="list-style-type: none"> Sentiste entrosada na partilha de palco com as crianças?
		<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as percepções sobre os pontos fortes e fracos do espetáculo final. Acolher sugestões 	<ul style="list-style-type: none"> Sentiste entrosada na partilha de palco com as crianças? Indica quais foram para ti os pontos fortes e fracos do espetáculo. Aponta sugestões.

Tabela 4. Estrutura da entrevista à cantora convidada Perceções (conceptuais, do Projeto Educativo e do Espetáculo Final)

Temas	Subtemas	Objetivos	Questões
PAPEL DA MÚSICA E DAS ARTES NAS APRENDIZAGENS	PROJETO EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> Saber se considera este género de trabalho uma experiência diversificada de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> Considera que este formato de trabalho pode, ou não, assumir-se como uma experiência diversificada de aprendizagem? Se sim porquê?
		<ul style="list-style-type: none"> Perspetivar se este formato de trabalho contribui para o desenvolvimento de competências transversais no âmbito da interligação da música com outras áreas do saber 	<ul style="list-style-type: none"> Pensa que projetos desta natureza podem, ou não, contribuir para o desenvolvimento de competências transversais no âmbito da interligação da música com outras áreas do saber? Se sim porquê?
		<ul style="list-style-type: none"> Atendendo à dimensão artística e social do projeto, saber quais os benefícios que lhes aponta 	<ul style="list-style-type: none"> Considerando a dimensão artística e social que o projeto abarcou, mencione na sua ótica quais os benefícios perspetivados em projetos desta natureza?
		<ul style="list-style-type: none"> Compreender qual a importância que estabelece entre as TIC e a música. 	<ul style="list-style-type: none"> Como é do seu conhecimento, foi criado um site, através do qual, os alunos podiam aceder aos materiais laborados na aula. Pensa ser pertinente estabelecer a articulação entre o ensino da música e as tecnologias de informação e comunicação?
		<ul style="list-style-type: none"> Saber se considera que a participação neste projeto contribuiu para o desenvolvimento do espírito colaborativo entre pares. 	<ul style="list-style-type: none"> Considera que o facto de o grupo participar neste projeto, contribuiu de alguma forma, para o desenvolvimento do espírito colaborativo entre pares? Se sim porquê?

Percepções		<ul style="list-style-type: none"> Saber se vê o acontecimento de as crianças cantarem com cantores profissionais um elemento motivador. 	<ul style="list-style-type: none"> Considera que o facto de as crianças cantarem com cantores profissionais, foi, ou não, um elemento motivador? Se sim porquê?
	AEC	<ul style="list-style-type: none"> Compreender se considera a Música no âmbito das AEC um elemento dinamizador no envolvimento e na participação das crianças na vida escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> Considera que a Música no âmbito das AEC é um elemento dinamizador no envolvimento e na participação das crianças na vida escolar? Se sim, de que forma?
		Saber se considera a Música enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular, um elemento contributivo na dinâmica da comunidade educativa.	<ul style="list-style-type: none"> No que concerne à Música enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular, é, na sua ótica, um elemento contributivo na dinâmica da comunidade educativa. Se sim, porquê?
	MOTIVAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Saber se percecionou nas crianças sentido de responsabilidade, motivação/empenho e espírito colaborativo pela realização do espetáculo final. 	<ul style="list-style-type: none"> Relativamente ao espetáculo final, sentiu que as crianças evidenciaram sentido de responsabilidade, motivação/empenho e espírito colaborativo?
	ESPETÁCULO FINAL	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as percepções sobre os pontos fortes e fracos do espetáculo final. Acolher sugestões. 	<ul style="list-style-type: none"> Indique quais foram para si os pontos fortes e fracos do espetáculo final. Aponte sugestões.

Tabela 5. Estrutura da entrevista à Professora Titular de Turma: papel da música e das artes nas aprendizagens (projeto educativo e AEC) e percepções (sobre a motivação das crianças e o espetáculo final)

3.3 Análise de dados

Concretizada a recolha de dados, foi necessário prosseguir com o objetivo de procurar significados para as informações obtidas.

Bardin (1977) definiu a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos,

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42).

Na ótica de Wolcott (1994), “a maior dificuldade que o investigador principiante encontra, é não saber o que fazer com os dados que obteve e recolheu” (p.9).

Afonso (2005) afirma que “a recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas do que a recolha de dados” (p.111). O autor indica ainda que “a avaliação da qualidade dos dados, ou seja, a sua relevância no contexto do *design* da investigação, centra-se em três critérios: fidedignidade, validade e representatividade” (p.112). Relativamente ao critério da fidedignidade, o autor, refere tratar-se da qualidade externa dos dados, ou seja, “à garantia de que os dados se referem a informação efetivamente recolhida e não foram fabricados” (p.112). Sobre o segundo critério: validade, o autor aponta que este “avalia a efectiva relevância da informação produzida em relação ao conhecimento que se pretende produzir” (p.113). Quanto ao terceiro critério de avaliação da qualidade de dados: a representatividade, Afonso aponta tratar-se da garantia “de que os sujeitos envolvidos e os contextos seleccionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere” (p.113).

Almeida (2012) menciona que proceder à análise de conteúdo possibilita um afastamento quanto a interpretações intuitivas; um controlo subsequente do trabalho de investigação e, ainda, o facto de serem procedimentos metódicos e sistemáticos que ligam a profundidade do trabalho e a criatividade do investigador (p.2). Contudo, a análise de conteúdo é igualmente abarcada por vantagens e limitações. No que respeita às vantagens, o autor aponta que esta “implica um distanciamento relativamente a interpretações espontâneas e às referências ideológicas ou normativas do investigador; permite um controlo posterior do trabalho de investigação; são procedimentos metódicos e sistematizados que articulam a profundidade do trabalho e a criatividade do investigador” (p.3). Quanto às limitações, o autor fundamenta-se em Quivy e

Campenhoudt para afirmar que “as diferentes variantes de análise de conteúdo apresentam diferentes vantagens e limites” (p.3).

Neste projeto concebeu-se a análise do conteúdo: notas de campo e entrevistas, relativamente às aprendizagens musicais e sociais realizadas pelas crianças, assim como as perceções de uma das artistas convidadas e professora titular de turma, no que concerne ao espetáculo e ao papel da música e das artes nas aprendizagens das crianças. O processamento e tratamento dos dados recolhidos assumiu por isso um carácter qualitativo, que segundo Afonso (2005), o processo de tratamento da informação qualitativa é um “processo ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (p.118).

Face ao exposto anteriormente, o projeto não poderia admitir outra técnica de análise de conteúdos pois, de outra forma não conseguiria obter as atitudes naturais das crianças no que respeita à componente musical e social, analogamente aos modelos de professora-investigadora. Esta separação permitiu *a posteriori* um maior autodomínio da informação adquirida, o que por sua vez possibilitou apresentar um trabalho mais lógico e coerente.

Aos dados recolhidos procedentes dos registos efetuados antes e após o espetáculo final foi atribuída a seguinte designação:

1. Notas de campo: **N.C. (n)**, (sendo que (n) indica o número da criança na relação de alunos), seguido da indicação do dia/mês/ano;
2. Inquéritos por entrevista às crianças (com indicação do número da criança na relação de alunos), + indicação do grupo de vídeo: **I.E.C (n).GV (n)**; seguido da indicação do dia/mês/ano;
3. Inquéritos por entrevista à cantora profissional em vídeo: **I.E.CP.V**;
4. Inquéritos por entrevista à professora titular de turma em vídeo: **I.E.PTT.V**.

Alicerçada nos dados provenientes dos diferentes instrumentos de recolha, efluiu-se à triangulação dos mesmos, objetivando uma ampliação e enriquecimento das nossas dimensões baseadas em outros olhares e sob diferentes perspetivas (crianças, músicos profissionais e Professora Titular de Turma).

Foram realizadas 6 entrevistas e 12 notas de campo. Importa salientar que duas das crianças não compareceram na escola no dia da entrevista por motivos de doença. Como tal, foram somente entrevistadas 12 crianças. Durante o processo de transcrição das entrevistas, preservou-se o discurso dos diferentes intervenientes.

Seguidamente é apresentada uma tabela que sumaria os sentidos de resposta e os respetivos indicadores, consubstanciados nas categorias e subcategorias definidas em associação com as outras fontes de informação.

Categoria	Subcategorias	Objetivos	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
APRENDIZAGENS MUSICAIS	Técnica-vocal	Saber que aprendizagens vocais foram desenvolvidas	É evidenciada uma consciencialização relativamente à importância da realização do aquecimento vocal, bem como da postura corporal para um correto funcionamento vocal	<p>“É importante fazer o aquecimento, que é o relaxamento, a respiração. Vocalizos!” (I.E.II:14/01/2015)</p> <p>“Devemos apoiar a voz no diafragma (...) devemos ter uma postura adequada e olhar em frente. Não olhar muito para cima nem muito para baixo porque isso pode fazer mal.” (I.E.II:14/01/2015)</p> <p>“(…) houve muitas aprendizagens ali, notou-se muitas aprendizagens ali, começou logo pelos aquecimentos, que eu tive o prazer de ouvir quando cheguei ao recinto e toda a postura (...)” I.E.CP. V</p>

	Técnica – leitura e interpretação	Saber que aprendizagens técnicas ao nível da leitura e da interpretação de uma partitura foram realizadas	Há reconhecimento do valor das diversificadas informações transmitidas pela partitura. Considerando a partitura do tema: “Sou teu amigo” como a mais acessível e a mais difícil “Aqui no mar”	<p>“...A professora entregava as pautas e depois nós fazíamos as nossas perguntas e a professora explicava e fazia com que nós percebêssemos o que estava a dizer” (I.E.II:14/01/2015)</p> <p>“Nós aprendemos porque no ano passado nós só escrevíamos no caderno a música...letra da música, e este ano a professora deu-nos a partitura com a letra” (I.E.III:14/01/2015)</p> <p>“Para mim o mais fácil foi o “Sou teu amigo” porque a letra era mais pequena e havia mais pausas. O “Aqui no mar” foi o mais difícil porque a letra também era maior e a parte rápida era muito difícil (I.E.II:14/01/2015)</p> <p>“Para mim foi mais fácil o “Hakuna Matata” ...ai, o “Sou teu amigo” porque era muito fácil a letra, e os mais difíceis para mim foram o “Aqui no mar” e o “Hakuna Matata” (I.E.IV:14/01/2015)</p>
	Vocabulário	Saber que aprendizagens referentes aos conteúdos (timbre; altura; ritmo; dinâmica; forma) foram desenvolvidas	São patenteados diversos saberes musicais relativos a ritmo, altura e dinâmica	<p>“Fiquei a conhecer as figuras rítmicas, bemóis...bequardos, coisas que eu nem fazia ideia que podiam existir!” (I.E.II:14/01/2015)</p> <p>“(...) houve muitas aprendizagens ali (...) a maneira de eles cantarem, a articulação, a diferença entre as dinâmicas, muito bonito (...)” I.E.CP.V</p>
	Estudo – Autonomia	Saber se a criação do site foi um elemento facilitador de processo de aprendizagem	Há reconhecimento da utilidade do site como elemento facilitador, não só de aprendizagens, mas também de envolvimento dos pais	<p>“Sim, porque assim podíamos estudar as canções e praticar o ritmo” (I.E.I:14/01/2015)</p> <p>“faz sentido sendo a atividade da música uma atividade onde as crianças estão envolvidas, faz sentido os pais terem conhecimento, as crianças terem conhecimento e poderem usufruir das tecnologias para um melhor desenvolvimento delas.” I.E.PTT.V</p>

Tabela 6. Aprendizagens musicais

Categoria	Subcategorias	Objetivos	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
APRENDIZAGENS SOCIAIS	Trabalho Cooperativo	Saber a importância das aprendizagens realizadas pelo grupo na realização do projeto (relevância e consciencialização do canto em grupo/ atitudes para com o grupo)	<p>É declarado e reconhecida a importância de cantar em grupo pelo fator segurança, ocultação de erro e partilha de conhecimentos</p>	<p>“...eu às vezes enganava-me quando estava a cantar sozinha e toda a gente se ria e agora como cantei em grupo, continuavam a cantar e eu seguia mais à frente” (I.E.I:14/01/2015)</p> <p>(...) “eles aprendem a respeitar e aprendem a valorizar o que cada um pode e é...eu sei melhor isto, eu sei melhor aquilo, então porque é que eu não hei-de partilhar com o meu colega e torná-lo também como eu?! E é da fomentação destes comportamentos e atitudes que nós ganhamos os alunos, isso não tenha sombra de dúvida, não é.” I.E.PTT.V</p> <p>“Quando a professora nos disse que era para um espetáculo para apresentarmos na sede do agrupamento, fiquei mais confiante e trabalhei mais concentrada para conseguir cantar melhor... Levou-nos a cantar em grupo e a trabalhar de uma maneira diferente porque quando nós aprendíamos umas canções na escola para fazermos um teatro na escola, não cantávamos em grupo, às vezes, dizíamos umas frases sozinhas. Aqui também dissemos frases sozinhas, mas tivemos mais possibilidade de cantar em grupo. (I.E.I:14/01/2015)</p> <p>“É importante termos em atenção as partes em que os outros vão e tentarmos ir sempre ao mesmo ritmo (...) porque se não, há pessoas que vão mais adiantadas e outras mais atrasadas e depois ficava uma grande confusão” (I.E.II:14/01/2015)</p>
			<p>É declarado e reconhecida a importância de cantar em grupo pelo fator segurança, disfarce do erro e partilha de conhecimentos</p>	

		Saber a importância das aprendizagens realizadas pelo grupo na realização do projeto (atitudes para com a professora)	Há reconhecimento e consciencialização da importância de uma atitude cooperante em relação à professora	<p>“Mais ou menos, porque eu às vezes falava muito e depois não ouvia a professora a explicar as coisas” (I.E.II:14/01/2015)</p> <p>“Sim! Acho que sim” (I.E.III:14/01/2015)</p>
	Trabalho interpares	Saber a importância das aprendizagens realizadas entre pares	É declarado e reconhecido a importância do trabalho interpares e do espírito de interajuda	<p>O estudante nº14 perguntou: - Professora é a partir de que compasso? Ao que respondi: -Nº14, compasso 91. A estudante nº11 prontamente auxiliou o colega e indicou-lhe onde se localizava o compasso 91. (NC. (11), 05/11/14)</p> <p>“Isso aconteceu muitas vezes, já não me lembro quem foi...mas até foram várias as pessoas que me ajudaram quando eu estava perdido a meio da canção” (I.E.II:14/01/2015)</p> <p>“Eu ajudei a nº23 porque ela fazia, de vez em quando, a fala dos outros no “Hakuna Matata” (I.E.IV:14/01/2015)</p>

Tabela 7. Aprendizagens sociais

Categoria	Subcategorias	Objetivos	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
PERCEÇÕES	Motivação	Saber a motivação das crianças por partilharem o palco com músicos profissionais, (na perspetiva dos próprios, cantora convidada e professora titular de turma)	É declarada, reconhecida e valorizada a presença de músicos profissionais como elemento motivacional, assim como indutor criativo	<p>“Sim, porque apesar de saber que ia cantar para pessoas estava muito motivada, mas quando soube que ia cantar com profissionais mesmo ao meu lado, mesmo ao pé de mim, e a cantarem comigo, ainda me motivou mais e consegui cantar perfeitamente bem” (I.E.I:14/01/2015).</p> <p>“Eu no início quando nós começamos a aprender as canções e sabíamos que era um espetáculo, pensei que era só uma canção que nós íamos apresentar. Mas, depois quando você explicou que nós íamos cantar com profissionais eu fiquei mais entusiasmada e mais atenta.” (I.E.II:14/01/2015)</p> <p>“Eu não sei se dei grande contributo, mas diverti-me bastante, no sentido que, diverti-me, aprendi com eles naqueles poucos momentos, mas acima de tudo tava lá com eles e eu acho que só a questão da presença era o melhor que eu lhes poderia ter dado, não por eu já ter ganho não sei o quê, mas por estar lá com eles, por vê-los e por cantar com eles. Podia ser eu e podia ser qualquer outra pessoa, acho que o facto de estar lá uma pessoa que eles não conheciam e que de repente estava lá a cantar as músicas com eles, acho que essa disponibilidade era a melhor coisa que eu podia dar e a única que eu podia dar, mas adorei, adorei, acho que o projeto foi muito bonito, muito bem concebido.” (I.E.CP. V)</p> <p>“Foi..., mas foi mesmo muito bom! Eu para mim também, porque uma coisa é nós vermos no ecrã, outra coisa é vermos ao vivo e possivelmente incentivou, e eu estive ali durante algum tempo e vi grandes cantores e vaidades há mistura, de querer ser como, isto é benéfico nesta idade, pois tudo o que é imaginativo, criativo só os ajuda na escrita, na leitura, na matemática em tudo.” (I.E.PTT.V)</p>

PERCEÇÕES	Motivação	Saber a motivação das crianças pelo género de repertório trabalhado (na perspetiva dos próprios e da cantora convidada)	O repertório é reconhecido e valorizado pelas aprendizagens diversificadas	<p>“Motivou-me mesmo sabendo que eu conhecia as músicas e já tinha visto os filmes. Cantava, mas não cantava muito bem.” (I.E.II:14/01/2015)</p> <p>“Olha eu sou um bocadinho suspeita para responder a essa pergunta porque: “eu adoro a Disney!!! (...) A Disney realmente permite uma viagem, porque nós temos filmes que contemplam várias etnias, vários tipos de música. E a seleção que tu fizeste também teve um bocadinho de vários mundos, várias sonoridades, música em vários modos, várias escalas diferentes, portanto, não estava restringido a um tipo de sonoridade apenas, vários tipos de ritmos e, portanto, aprendizagens musicais (...) Portanto, estão, ali músicas bastante complexas (...) a nível de estrutura, a nível de melodia, houve ali adaptações de registo e nesse sentido também o conhecimento mais banal que a criança possa ter de ouvido, do filme teve de ser adaptado e elas adaptaram, elas estavam seguras das adaptações, portanto conscientes de que estava diferente do que estava no filme e portanto só por aí, mostra muito trabalho e houve muitas aprendizagens ali, notou-se muitas aprendizagens ali (...). Eles cantaram muito bem.” (I.E.CP. V)</p>
	Espetáculo Final	Saber a opinião relativamente ao produto final (crianças, da cantora convidada e professora titular de turma)	O espetáculo final é valorizado pela experiência enriquecedora que proporcionou	<p>“Porque cantámos músicas pros colegas dos nossos pais e também cantámos com cantores profissionais e...gostava de ter feito isto outra vez.” (I.E.IV:14/01/2015)</p> <p>“Sim, porque eu já tenho apresentado muitos teatros aqui na escola e isso, mas... isto aqui é cantar (...) quer dizer, já fiz, mas foi aqui para a escola, nunca tinha cantado para os nossos colegas e isso, foi bom! “(I.E.II:14/01/2015)</p>

PERCEÇÕES	Espetáculo Final	Saber a opinião relativamente ao produto final (crianças, da cantora convidada e professora titular de turma)	O espetáculo final é valorizado pela experiência enriquecedora que proporcionou	<p>“Os pontos fortes foi toda a preparação não é, nota-se que houve um grande empenho, uma grande dedicação por parte de todos para aquilo funcionar. Os meninos sabiam as músicas, os meninos sabiam-nas bem, estavam com muita segurança ...estava mesmo bonito, afinado, muito bem cantado, expressivo, os solos foram maravilhosos, ouviam-se muito bem.</p> <p>Pronto, acusticamente falando, eu estava ao lado deles e tinha vontade de estar mesmo ali à frente deles para ouvir melhor porque realmente estava fantástico. As piores partes foi aquilo que a gente não controla, que é exterior a nós, neste caso, as questões sonoras, penso que foi a única coisa que atrapalhou ali, a questão da amplificação, tudo aquilo, mas, o que eu gostei mais foi o facto de isso não ter atrapalhado os miúdos é que não atrapalhou mesmo. Eles continuaram super-empolgados, a alegria de estar num anfiteatro notava-se. (I.E.CP. V)</p> <p>“(...) estava imenso calor na sala. Eles conseguiram suportar isso, mesmo vestidos como estavam, quiseram mostrar o melhor para os pais que estavam a assistir, para os convidados e não deixar a professora mal. Um pouquinho pior, talvez a parte da aparelhagem não é, houve ali umas falhas, mas às vezes temos que contar com esses impedimentos, são impedimentos que são ultrapassados e foram eles que os souberam ultrapassar. (I.E.PTT.V)</p>
	Papel da Professora	Saber a opinião sobre o trabalho do docente	Valorização da professora como elemento facilitador de novas aprendizagens	<p>“Sim. Porque eu costumo ter muitas dúvidas em tudo o que faço, mas, a professora conseguiu explicar muito bem.” (I.E.II:14/01/2015)</p> <p>“Sim. Porque nas outras aulas de música quando tinha o ano passado e nos outros anos nunca tinha feito o aquecimento, nem tinha cantado com uma pauta, era tudo em caderno e nós copiávamos do quadro e</p>

				cantávamos sem fazer o aquecimento. E agora nestas aulas fiz o aquecimento e já aprendi a ler uma pauta, o que foi muito bom. "(I.E.I:14/01/2015)
--	--	--	--	---

Tabela 8. Percepções

3.4 Apresentação e discussão dos dados

Concluído o processo de análise e tratamento de dados, proceder-se-á à apresentação e discussão resultados, atendendo à triangulação dos elementos recolhidos advindos dos diversos intervenientes e das diferentes técnicas de recolha.

Aprendizagens musicais

No domínio das aprendizagens musicais foram consideradas diversas subcategorias, sendo elas: aprendizagens técnicas (vocal, de leitura/interpretação de uma partitura), vocabulário e de estudo/autonomia. Seguidamente as mesmas serão apresentadas de forma pormenorizada.

Na dimensão da técnica vocal, as crianças evidenciaram uma boa consciencialização no que concerne à importância de se realizarem exercícios de aquecimento (relaxamento corporal, exercícios práticos de respiração e os vocalizos). Na (N.C (6), 05/11/2014) foi registada a seguinte observação: "(...) Enquanto preparava o restante material (teclado, computador portátil e colunas), as crianças foram cantando o tema "Aqui no mar", concluída esta tarefa,

perguntei-lhes se não preferiam que eu lhes “desse” a primeira nota do tema para cantarem afinados. Ao qual o estudante N°6 responde:

- Professora, mas falta fazer outra coisa antes, o aquecimento! Reconhecendo ao longo do processo os benefícios do aquecimento na sua prática vocal (respiração, afinação e dicção), posteriormente na (N.C (9) 20/11/2014) foi observado o seguinte:

- “Professora, hoje o aquecimento foi melhor não acha?

Ao que respondi afirmativamente. Aproveitei para elogiar a coesão vocal que se senti, bem como a afinação, dicção e fraseado”. Já durante a fase de entrevistas uma das crianças mencionou: “É importante fazer o aquecimento, que é o relaxamento, a respiração. Vocalizos!” (I.E.II:14/01/2015). As crianças salientaram ainda a importância da postura corporal como fator condicionante ao bom funcionamento do aparelho vocal, como comprova o discurso de uma das crianças: “Devemos apoiar a voz no diafragma (...) devemos ter uma postura adequada e olhar em frente. Não olhar muito para cima nem muito para baixo porque isso pode fazer mal.” (I.E.II:14/01/2015).

Numa dimensão geral, todas as crianças reconheceram a importância de realizarem uma boa respiração (apoiada no diafragma), no entanto nem todos conseguiram passar do conhecimento para a prática, resultado observável na nota de campo nº 3, na qual é referido “(...) no desenvolvimento da quinta sequência constatei que, o estudante nº6 evidenciava alguma tensão vocal, como tal, desloquei-me junto dele e expus-lhe a minha preocupação. Para melhor o ajudar a compreender o que é a respiração com apoio diafragmático, pedi-lhe uma mão, a qual coloquei na minha barriga e exemplifiquei o exercício (N.C (3) 23/10/2014).

No âmbito da técnica de leitura de uma partitura verificou-se um reconhecimento do valor das diversificadas informações transmitidas pela partitura. Como atesta o discurso de uma das crianças: “...A professora entregava as pautas e depois nós fazíamos as nossas perguntas e a professora explicava e fazia com que nós percebêssemos o que estava a dizer” (I.E.II:14/01/2015).

O facto de contactarem pela 1ª vez com as partituras foi aportado pelas crianças como elemento promotor de aprendizagens, uma vez que com o apoio da professora foram conseguindo compreender o significado dos diversos

elementos da grafia musical convencional. O supracitado anteriormente pode ser comprovado com a situação descrita numa nota de campo “distribuídas as capas de ensaio, passámos à análise da partitura. Comecei por perguntar quem sabia identificar em que compasso estava escrita a música. Prontamente o estudante nº6 respondeu:

- Compasso quaternário. Corrigi o estudante e disse:
- Nº6, compasso quaternário (N.C (7), 13/11/2014).

Por sua vez no que concerne à interpretação de uma partitura e quanto ao grau de facilidade e dificuldade dos temas trabalhados, as crianças consideraram como tema mais acessível “Sou teu amigo, sim” e como mais complexo (observou-se uma divisão equilibrada entre os temas) “Aqui no mar” e “Hakuna Matata”.

Na (N.C (8), 19/11/2014) durante o processo de aprendizagem do tema “Hakuna Matata” foi registada a seguinte observação: “A estudante Nº23 lançou:

- Professora, isto é muito difícil!

Ao que respondi:

- Pois é Nº23! Mas não é impossível, vamos lá!”.

Esta mesma dificuldade quanto ao tema foi mencionada posteriormente durante os momentos de entrevistas: “Para mim foi mais fácil o “Hakuna Matata” ...aí, o “Sou teu amigo” porque era muito fácil a letra, e os mais difíceis para mim foram o “Aqui no mar” e o “Hakuna Matata” (I.E.IV:14/01/2015).

Outra criança referiu: “Para mim o mais fácil foi o “Sou teu amigo” porque a letra era mais pequena e havia mais pausas. O “Aqui no mar” foi o mais difícil porque a letra também era maior e a parte rápida era muito difícil (I.E.II:14/01/2015).

Relativamente à subcategoria vocabulário, de uma forma geral as crianças interiorizaram e conseguiram aplicar diversos saberes musicais relativos a ritmo, altura, timbre e dinâmica. Na (N.C (10), 03/12/2014) foram registados os seguintes momentos que fortalecem a aquisição de diferentes saberes e vocabulário: “(...) O estudante questionou ainda o que eram aqueles b (bemóis) que apareciam em algumas partes. A estudante Nº18 interrompeu e disse:

- A professora já explicou isso! São os bemóis.

“(...) perguntei se ainda se recordavam do significado do ¢, a estudante Nº18 respondeu que não. E o estudante Nº6 respondeu que sim e avançou com a seguinte explicação:

- É um compasso c cortado que em vez de ter 4 pulsações, corta-se ao meio e tem duas” (N.C (10), 03/12/2014).

Os diversos saberes musicais são também reforçados nas entrevistas: “Fiquei a conhecer as figuras rítmicas, bemóis...bequadros, coisas que eu nem fazia ideia que podiam existir!” (I.E.II:14/01/2015). Também a cantora convidada aportou a multiplicidade de aprendizagens: “(...) houve muitas aprendizagens ali (...) a maneira de eles cantarem, a articulação, a diferença entre as dinâmicas, muito bonito (...)” (I.E.CP. V).

Quanto à dimensão estudo-autonomia, as crianças reconheceram a utilidade do site como elemento facilitador de aprendizagens. Uma das crianças revela: “Sim, porque assim podíamos estudar as canções e praticar o ritmo” (I.E.I:14/01/2015). Uma segunda criança indica: “- Sim, teve importância porque ao mesmo tempo que estávamos a ensaiar, também estávamos a aprender a música e depois já não havia aquele...aquele medo de a meio da música errarmos” (I.E.III:14/01/2015).

A professora titular de turma relata a sua perceção em relação à criação e utilização do site, atribuindo-lhe importância pelo envolvimento das próprias crianças e dos pais no percurso educativo dos seus educandos: “(...) faz sentido sendo a atividade da música uma atividade onde as crianças estão envolvidas, faz sentido os pais terem conhecimento, as crianças terem conhecimento e poderem usufruir das tecnologias para um melhor desenvolvimento delas.” (I.E.PTT.V)

Aprendizagens sociais

Na esfera das aprendizagens sociais e após análise, há a considerar: trabalho cooperativo e interpares.

No contexto do trabalho cooperativo foi declarada e reconhecida a importância de cantar em grupo pelo fator segurança, disfarce do erro e partilha

de conhecimentos. Uma das crianças refere: “(...) eu às vezes enganava-me quando estava a cantar sozinha e toda a gente se ria e agora como cantei em grupo, continuavam a cantar e eu seguia mais à frente”(...) “Quando a professora nos disse que era para um espetáculo para apresentarmos na sede do agrupamento, fiquei mais confiante e trabalhei mais concentrada para conseguir cantar melhor...Levou-nos a cantar em grupo e a trabalhar de uma maneira diferente porque quando nós aprendíamos umas canções na escola para fazermos um teatro na escola, não cantávamos em grupo, às vezes, dizíamos umas frases sozinhas. Aqui também dissemos frases sozinhas, mas tivemos mais possibilidade de cantar em grupo” (I.E.I:14/01/2015). Uma segunda criança afirma: “Sim. Porque é preciso estar mais concentrado e num caso de um se enganar é muito mais difícil porque temos de voltar a fazer tudo, mas por outro lado foi bom porque assim tínhamos sempre o apoio uns dos outros. (I.E.III:14/01/2015).

Na (N.C (11), 04/12/2014) mencionei: “se alguém se enganar continuam. Esta é a mais-valia de trabalharmos em grupo, podemos apoiar-nos uns aos outros”.

Verificou-se a existência de um reconhecimento e consciencialização da importância de uma atitude cooperante em relação à professora. Na (N.C (8), 19/11/2014) observei: “as crianças dispersaram a sua atenção e cada um foi cantarolando excertos do tema que lhe eram familiares. Intervim e alertei-os para o facto de não estarem a ser cooperantes e respeitadores. As crianças serenaram e passei a explicar (...)”. Uma criança indicou: “Sim! Acho que sim” (I.E.III:14/01/2015). Já uma outra afirmou: “Mais ou menos, porque eu às vezes falava muito e depois não ouvia a professora a explicar as coisas” (I.E.II:14/01/2015).

Por sua vez no âmbito do trabalho interpares foi declarado e reconhecido a relevância do trabalho interpares e do espírito de interajuda.

Na (N.C (2) 22/10/2014) registei: “(...) expliquei às crianças que iria definir os lugares para cantarem em coro, ou seja, quem ficava ao lado de quem, e adverti-os para o facto de não irem ficar ao lado das pessoas que provavelmente lhes eram mais próximas, e a Nª11 complementou com a seguinte observação:

- Que são mais amigos!

Aproveitei o adjetivo que a N°11 utilizou e complementei, sim, isto porque, vão ficar junto da ou das pessoas que eu considero que vos podem ajudar/guiar ou no sentido oposto que vocês podem ajudar/guiar”. Esta interajuda foi observada em diferentes momentos. Na (N.C (4), 29/10/2014) observei que, “o estudante n°14 estava com dificuldades em localizar-se na pauta e a colega n°11 ajudou-o”. Situação semelhante é descrita na (N.C (6), 05/11/2014) na qual: “O estudante n°14 perguntou:

- Professora é a partir de que compasso?

Ao que respondi: N°14 compasso 91.

A estudante n°11 prontamente auxiliou o colega e indicou-lhe onde se localizava o compasso 91 na partitura”.

As próprias crianças reconheceram e declararam essa mesma interajuda, dado que uma criança indicou: “Isso aconteceu muitas vezes, já não me lembro quem foi..., mas até foram várias as pessoas que me ajudaram quando eu estava perdido a meio da canção” (I.E.II:14/01/2015). Uma outra complementou: “Eu ajudei a n°23 porque ela fazia, de vez em quando, a fala dos outros no “Hakuna Matata” (I.E.IV:14/01/2015).

Também a professora titular de turma considerou a participação das crianças neste projeto um elemento valorativo pelo desenvolvimento do espírito colaborativo entre pares (...) “eles aprendem a respeitar e aprendem a valorizar o que cada um pode e é...eu sei melhor isto, eu sei melhor aquilo, então porque é que eu não hei de partilhar com o meu colega e torná-lo também como eu?! E é da fomentação destes comportamentos e atitudes que nós ganhamos os alunos, isso não tenha sombra de dúvida, não é.” (I.E.PTT.V).

Perceções

Nesta categoria considerou-se ser pertinente auscultar o parecer das crianças, cantora convidada e professora titular de turma. No que concerne às crianças foram consideradas as seguintes subcategorias: níveis motivacionais pela partilha de palco com músicos profissionais, bem como o género de repertório trabalhado; opinião sobre ao espetáculo final e o trabalho da docente. Quanto à cantora convidada procurou-se conhecer as suas perceções espaciais

no âmbito do projeto educativo e do espetáculo final. Por sua vez, com a professora titular de turma objetivou-se compreender o papel da música e das artes nas aprendizagens e na vida escolar das crianças e sobre o espetáculo final.

Relativamente à motivação foi declarado, reconhecido e valorizada a presença de músicos profissionais como elemento motivacional, assim como indutor criativo. Uma criança refere: “Foi bom porque eu nunca tinha cantado com eles e gostei da experiência porque acho que nunca mais vai voltar a acontecer aquilo! (...), porque apesar de saber que ia cantar para pessoas estava muito motivada, mas quando soube que ia cantar com profissionais mesmo ao meu lado, mesmo ao pé de mim, e a cantarem comigo, ainda me motivou mais e consegui cantar perfeitamente bem” (I.E.I:14/01/2015). Uma outra complementa: “(...) teve importância porque é a experiência, porque não estamos habituados, não é um dia qualquer que a gente pudemos ir cantar com cantores profissionais (...) porque tínhamos sempre aquele apoio de fazer melhor que era para depois tentarmos ficar mais ao nível dos cantores profissionais (I.E.III:14/01/2015).

A cantora convidada salientou que “(...) só a questão da presença era o melhor que eu lhes poderia ter dado, não por eu já ter ganho não sei o quê, mas por estar lá com eles, por vê-los e por cantar com eles. Podia ser eu e podia ser qualquer outra pessoa, acho que o facto de estar lá uma pessoa que eles não conheciam e que de repente estava lá a cantar as músicas com eles, acho que essa disponibilidade era a melhor coisa que eu podia dar e a única que eu podia dar” (I.E.CP. V).

A professora titular de turma ressaltou que “(...) vi grandes cantores e vaidades há mistura, de querer ser como, isto é benéfico nesta idade, pois tudo o que é imaginativo, criativo só os ajuda na escrita, na leitura, na matemática em tudo” (I.E.PTT.V).

No que concerne ao repertório trabalhado, um dos estudantes afirmou: “Foi muito bom porque eu já conhecia as músicas, já tinha visto os filmes e foi mais fácil adaptar-me às músicas. Se eu cantasse uma música que não conhecia era muito mais difícil” (I.E.II:14/01/2015). Outra criança concluiu: “Motivou-me mesmo sabendo que eu conhecia as músicas e já tinha visto os filmes. Cantava, mas não cantava muito bem” (I.E.II:14/01/2015).

Na ótica da cantora convidada, esta mencionou:“(...) a seleção que tu fizeste também teve um bocadinho de vários mundos, várias sonoridades, música em vários modos, várias escalas diferentes, portanto, não estava restringido a um tipo de sonoridade apenas, vários tipos de ritmos e, portanto, aprendizagens musicais (...) Portanto, estão, ali músicas bastante complexas (...) a nível de estrutura, a nível de melodia, houve ali adaptações de registo e nesse sentido também o conhecimento mais banal que a criança possa ter de ouvido, do filme teve de ser adaptado e elas adaptaram, elas estavam seguras das adaptações, portanto conscientes de que estava diferente do que estava no filme e portanto só por aí, mostra muito trabalho e houve muitas aprendizagens ali, notou-se muitas aprendizagens ali (...)” (I.E.CP. V).

Face ao exposto anteriormente considerou-se que o repertório foi reconhecido e valorizado pelas aprendizagens diversificadas.

Sobre o espetáculo final este saiu valorizado pela experiência enriquecedora que proporcionou. E esse fator é salientado pelas crianças: “eu já tenho apresentado muitos teatros aqui na escola e isso, mas... isto aqui é cantar (...) quer dizer, já fiz, mas foi aqui para a escola, nunca tinha cantado para os nossos colegas e isso, foi bom! “(I.E.II:14/01/2015). Uma outra criança destaca: “Porque cantámos músicas prós colegas dos nossos pais e também cantámos com cantores profissionais e...gostava de ter feito isto outra vez.” (I.E.IV:14/01/2015).

Na perspetiva da professora titular de turma considerou o espetáculo: “Um bocadinho demorado, (...) estava imenso calor na sala. Eles conseguiram suportar isso, mesmo vestidos como estavam, quiseram mostrar o melhor para os pais que estavam a assistir, para os convidados e não deixar a professora mal. Um pouquinho pior, talvez a parte da aparelhagem não é, houve ali umas falhas, mas às vezes temos que contar com esses impedimentos, são impedimentos que são ultrapassados e foram eles que os souberam ultrapassar (I.E.PTT.V). Por sua vez, a cantora convidada apontou como “(...) pontos fortes toda a preparação não é, nota-se que houve um grande empenho, uma grande dedicação por parte de todos para aquilo funcionar. Os meninos sabiam as músicas, os meninos sabiam-nas bem, estavam com muita segurança ...estava mesmo bonito, afinado, muito bem cantado, expressivo, os solos foram maravilhosos, ouviam-se muito bem. Pronto, acusticamente falando, eu estava

ao lado deles e tinha vontade de estar mesmo ali à frente deles para ouvir melhor porque realmente estava fantástico. As piores partes foi aquilo que a gente não controla, que é exterior a nós, neste caso, as questões sonoras, penso que foi a única coisa que atrapalhou ali, a questão da amplificação, tudo aquilo, mas, o que eu gostei mais foi o facto de isso não ter atrapalhado os miúdos é que não atrapalhou mesmo. Eles continuaram super-empolgados, a alegria de estar num anfiteatro notava-se (I.E.CP. V).

Por último, o papel da professora que na ótica das crianças se revelou como um elemento facilitador de novas aprendizagens. No (I.E.II:14/01/2015), um dos estudantes referiu: “(...) porque eu costumo ter muitas dúvidas em tudo o que faço, mas, a professora conseguiu explicar muito bem.” Outra criança revelou: “(...) nas outras aulas de música quando tinha o ano passado e nos outros anos nunca tinha feito o aquecimento, nem tinha cantado com uma pauta, era tudo em caderno e nós copiávamos do quadro e cantávamos sem fazer o aquecimento. E agora nestas aulas fiz o aquecimento e já aprendi a ler uma pauta, o que foi muito bom” (I.E.I:14/01/2015).

Na opinião da professora titular de turma, as crianças “(...) gostam imenso da professora, gostam imenso da relação que esta a ser criada do trabalho que é feito e sentem-se crianças muito bem na aula de música” (I.E.PTT.V).

Capítulo 4 – CONCLUSÕES

Atendendo ao trabalho desenvolvido quer no Projeto Educativo, quer no Projeto de Investigação, torna-se axial idear uma reflexão no que concerne ao trabalho materializado. Como tal, é fundamental realizar uma interpretação ampla, triangulando os resultados obtidos, por forma a conceber as concernentes conclusões.

Através da implementação do projeto procurou-se avigorar o seu potencial educativo nomeadamente, no que compreende a dois domínios: Aprendizagens Musicais e Sociais; das Percepções: motivação, espetáculo final e sobre o papel da professora.

O processo de preparação dos temas possibilitou o desenvolvimento progressivo de um conjunto de competências musicais, designadamente, pela consciencialização relativamente à importância da realização do aquecimento vocal e da postura corporal no processo de cantar. Mársico (1977) cita Gorini e Nitsche que referem “cabe ao professor criar as condições imprescindíveis ao bom exercício respiratório, valendo-se, porém, de uma técnica subtil e impercetível, ou seja, evitando entrar em explicações científicas e abstratas, recorrendo de preferência a exercícios evocativos, em forma de jogo, que apelem à imaginação do aluno” (p.38).

Ao longo das sessões as crianças foram desenvolvendo proficiências, nomeadamente, no que concerne, à memória auditiva através da memorização dos padrões e sequências dos temas, ao cantar com percepção da pulsação, a valorização de uma correta dicção, acuidade e expressividade rítmica.

A componente da afinação foi melhorando ao longo do projeto, resultado de todo o trabalho desenvolvido para uma correta utilização de voz. Mársico (1977) cita Gonzales que indica que "cantar é uma prática que supõe a posse de condições auditivas ótimas, controle e perfeito funcionamento do aparelho fonador" (p.35). Também o facto de contactarem pela primeira vez, com partituras, levou a que as crianças relacionassem os sons e os símbolos que os representam através de um método global. Este contacto com as partituras e a sua utilização aquando do espetáculo final também os transportou para uma dimensão enquanto artistas.

Outro agente impulsionador de aprendizagens significativas e integradas foi, o contacto com uma das ferramentas Web 2.0, o Google Page Creator (website on-line, onde dispunham de todo o material e informações relevantes). Esta experiência permitiu às crianças reforçarem o treino e a prática das canções trabalhadas, realizando uma articulação entre as aprendizagens formais, concretizadas no contexto de sala de aula, e as aprendizagens informais. Webster (2001) salienta que “o crescimento da Internet está a proporcionar novas maneiras de pensar o processo ensino/aprendizagem, dentro de um modelo construtivista de educação” (p.13).

A criação do Website possibilitou também que os pais e encarregados de educação pudessem acompanhar, de forma mais próxima o trabalho desenvolvido pelos seus educandos no âmbito das AEC.

No domínio das aprendizagens sociais foi visível, ao longo do projeto, um maior à vontade por parte das crianças mais tímidas, um reconhecimento pela importância de ouvir o outro, de uma maior valorização do trabalho em grupo para a realização de um projeto comum. Mársico (1977) reforça que “as atividades coletivas favorecem a liberação de certas crianças tímidas que, em grupo, se dão conta de que podem cantar sem auxílio. Além disso, o trabalho coletivo mostra-se variado e agradável, contribuindo para promover o equilíbrio vocal e o controle dos matizes, e oferece, também, muitas ocasiões de comparação, o que facilita a retificação de erros pelos próprios componentes do grupo (p.37). Foi ainda perceptível, o respeito patenteado pelas crianças no que concerne aos diferentes timings de aprendizagem, bem como o espírito de interajuda para a superação de dificuldades individuais. Sprinthall & Sprinthall (1993) citam Deutch que indica que “a probabilidade de recompensa está positivamente associada de forma que, à medida que a situação pessoal de cada um melhora ou piora, o mesmo acontece em relação aos outros... a ponto de se eu ganhar, tu ganhas e se eu perder, tu perdes” (p.516).

A seleção de repertório e a partilha de palco com músicos profissionais comprovaram-se, como fatores de forte motivação e empenho por parte das crianças. Agentes relevantes no enriquecimento de diversas aprendizagens musicais, socias e estimuladores da imaginação e da criatividade. Green (2002) reforça que “a oportunidade de imitar a música de que se gosta (...) que torne a música na escola não apenas acessível, mas apetecível e recompensadora.

Identidade, amizade, e prazer andam a par com a motivação, mas também estão ligadas a certas formas de aprendizagem” (p.78).

O lugar onde decorreu o espetáculo final também sobressaiu como um contexto diferenciado e valorizado como espaço de aprendizagens relevantes, quer pelo facto de ser a primeira vez que as crianças apresentaram um trabalho desta natureza na Escola Sede - Agrupamento, quer pela experiência vivida de aproximação e partilha de palco com músicos profissionais. A interação em palco com músicos profissionais provocou em algumas crianças um fascínio, que influenciou, em alguns momentos, a concisão dos desempenhos. Sousa cita Piaget (2003) que referia que alterações sentimentais prejudicam quase sempre o equilíbrio do funcionamento intelectual (p.73). Contudo os alunos apresentaram um enorme sentido de responsabilidade, perceção da importância do papel individual no desempenho global do grupo, assim como segurança e autonomia durante a performance.

“O Concerto Coral com Músicos Profissionais” viu valorizados os domínios afetivos, artísticos e sociais. Sai assim fortalecida, a ideia de Vasconcelos (2013), que aporta para “o envolvimento das crianças nas aprendizagens artístico-musicais é conceber contextos educativos e formativos, com as correspondentes metodologias e estratégias, que possibilitam a conexão entre a escola, casa e a comunidade, de modo a desenvolver atitudes positivas para as aprendizagens e para fazer música em conjunto bem como contribuir para a construção de pontes entre atividades musicais, os recursos e os saberes (cf Lamont e al.,2003; Temmerman, 2005 *apud* Vasconcelos, 2013: 23).

Atendendo à relevância que esta assumiu durante todo o projeto, não se poderia deixar de abordar nesta reflexão a importância do papel da professora que procurou propiciar às crianças um ambiente salutar de aprendizagem, experiências e vivências musicais, tomando uma atitude mais assertiva quando as circunstâncias assim o justificaram. Concebeu oportunidades para a descoberta e aprendizagem, orientando e disponibilizando recursos, promoveu a curiosidade, o pensamento crítico e a autoconfiança nos estudantes. No decurso do projeto, a professora confrontou-se com momentos em que necessitou de ajustar e recriar as suas metodologias. O trabalho reflexivo foi uma constante ao longo do projeto, muito devido às anotações tomadas a cada sessão, permitindo assim o reconhecimento das fragilidades da docente.

Nóvoa (2011) fortalece esta ideia ao aludir que “o registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (p.57).

Para encerrar esta reflexão, urge aportar alguns dos constrangimentos e limitações vivenciados ao longo da concretização do projeto.

O facto de o grupo de trabalho ter de alternar entre a sala de música e sala de Inglês, apresentou-se como um elemento condicionador e perturbador, dado que a docente e os estudantes viam assim dificultado o acesso ao escasso material existente. Para além do exposto anteriormente, a localização da sala de Inglês (no espaço do recreio escolar) perturbou a capacidade de concentração e atenção das crianças e da professora, devido ao ruído proveniente do exterior, uma vez que a atividade decorre durante o intervalo dos estudantes do horário duplo da tarde.

A acentuada precaridade de instrumentos musicais e a má funcionalidade dos existentes, foi outra condicionante ao desenvolvimento do projeto, visto que delimitou a possibilidade de oferecer atividades e contextos diversificados de aprendizagem. Por forma a colmatar estas adversidades, a docente teve que providenciar alguns dos seus instrumentos e materiais pessoais.

No que respeita ao espaço onde se realizou o espetáculo (Auditório da Escola Secundária Sebastião da Gama), também este se revelou um espaço delimitador e condicionador, pelas deficitárias condições oferecidas pelo mesmo no que concerne às componentes de áudio e vídeo, o que acabou por se refletir na performance das crianças, nomeadamente nos parâmetros de afinação e perceção da pulsação. Outro elemento complexo foi a dificuldade em aceder ao auditório antes do dia da apresentação, por forma a poder inteirar-me do material existente.

Implicações Educativas

Considerando o trabalho realizado, as aprendizagens desenvolvidas e os resultados obtidos, é pertinente, refletir sobre o impacto e a viabilidade de projetos desta natureza. As implicações apresentadas consideram duas dimensões de reflexão: escolar e profissional.

A realização de espetáculos musicais com a participação de músicos profissionais apresenta-se assim como um elemento exequível e viável pela imensurável riqueza pedagógica daí decorrente. Recurso auxiliador na efetivação das práticas musicais, podendo inclusivamente assumir-se como, agente dinamizador e proactivo do desenvolvimento musical, educacional, social e cultural da comunidade educativa. “A criação, realização e produção de um espetáculo musical, por exemplo, é um tipo de trabalho que potencia o desenvolvimento e a aquisição de um conjunto de competências complexas.” (Figueiredo & Vasconcelos, 2002: 23)

Por se tratar de um trabalho em conjunto, o concerto com a participação de músicos profissionais estimula o espírito de grupo, a partilha de conhecimento, a envolvimento das crianças no cumprimento de metas e objetivos comuns assumindo-se estes, como componentes essenciais para a concretização de projetos desta natureza.

Quando se coloca em prática um projeto que desperta o interesse das crianças, com o qual elas se identificam, e para o qual se convidam músicos profissionais, este adquire um novo valor e consequentemente desperta um nível motivacional mais eminente. Sendo a motivação uma componente crucial na aprendizagem é preponderante que esta permaneça implícita nas mais diversas atividades “as variáveis motivacionais e emocionais desempenham um papel crucial, se não o mais crucial, no sucesso académico” (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 504).

Outras componentes valorativas são a criança como artista, bem como o espaço para apresentação pública do espetáculo, porque possibilitam às crianças a possibilidade de se expressarem e comunicarem por meio de práticas artísticas favorecendo o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal. Oferecendo também, uma maior dimensão na valorização da apresentação do trabalho desenvolvido à comunidade educativa (Escola Sede – Agrupamento), e

abrangendo um maior leque de público. Proporcionando a que o trabalho realizado deixe de ficar restringido ao espaço de sala de aula ou encerrado na própria escola em si. Figueiredo e Vasconcelos (2001) reforçam esta ideia “como arte performativa a música adquire sentido no âmbito da realização de práticas artísticas em diferentes contextos e espaços, com fins, pressupostos e públicos diferenciados...” (p.168).

Contudo, para que este formato de trabalho seja reconhecido, pelo seu real valor, é fulcral transformar mentalidades. As artes, mais especificamente a música, e no caso concreto da música no 1º ciclo do ensino básico, deve ver reconhecida a sua importância, deixando de desempenhar o papel de entertainer. Tal como alude Figueiredo e Vasconcelos (2002) “no caso concreto da música ela é, muitas vezes, considerada e utilizada no âmbito escolar, por um lado, como um instrumento de entretenimento e/ou de decoração de determinados acontecimentos na vida escolar e por outro, com gramáticas muito próprias em que o detalhe se sobrepõe ao trabalho sobre o todo da obra musical” (p.19). Porém, esta modificação de pensamento, não deve ficar circunscrita apenas às escolas, também os músicos profissionais carecem, de uma forma geral, de transformar o seu olhar relativamente à música praticada nas escolas. Ainda sobre os músicos profissionais, os quais gozam do status de “figuras públicas”, será importante que estes estejam sensibilizados para o serviço social que a sua posição lhes oferece, atendendo a que a sua participação em espetáculos, a sua presença em Workshops, Palestras ou Sessões apresenta-se como um elemento promotor de um enriquecimento mútuo e profícuo.

O contacto com músicos profissionais justifica que se criem e desenvolvam estas dinâmicas. Também o estabelecimento de parcerias na Comunidade com Escolas de Música, Conservatórios e Sociedades Filarmónicas compõem-se de uma riqueza cultural, tratando-se de uma simbiose quase perfeita. Acerca desta temática da partilha, Figueiredo e Vasconcelos (2002) mencionam que “o trabalho educativo e formativo só adquire sentido e eficácia à base de um trabalho cooperativo e em rede com os diferentes tipos de saberes, parceiros e comunidades” (p.20).

Importa ainda aflorar o papel do professor que, atendendo a todo um conjunto de complexidades que assolam a sociedade, e que se refletem no espaço escolar deve-se preocupar em encontrar respostas e em se reinventar.

Como tal, os docentes há muito que deveriam ter abandonado o papel de meros transmissores de conhecimentos, passando por sua vez a desempenhar um papel de impulsores das aprendizagens, adotando uma postura de entrega e paixão, conseguindo contagiar os estudantes pelo gosto de aprender, descobrir e partilhar conhecimentos, por forma, a tornar o processo de ensino-aprendizagem prazeroso, salutar e eficaz. Porém, para que um professor seja capaz de se reinventar, este deve estar consciente da importância de refletir sobre as suas práticas e metodologias, assim como sobre a sua conduta em sala de aula e em contexto escolar. Todavia, muitos professores não são tão reflexivos como seria esperado, devido a diversos fatores como por exemplo: elevado número de estudantes por turma, o aumento da carga horária e a consequente diminuição das horas letivas por turma, asoberbamento em trabalho burocrático, a escassez de material-didático e o estado obsoleto do existente, entre outros. Importa salientar que, para que um processo de aprendizagem seja eficaz, este carece de uma relação de proximidade entre professor/estudante o que, não se harmoniza com o exposto anteriormente e que espelha a realidade atual do Ensino Básico.

Canário (2007) aporta as diversidades sentidas pelos docentes, quer no que concerne à componente escolar quer profissional “nas escolas, os professores vêm-se confrontados com públicos crescentemente heterogêneos e “difíceis”, ao mesmo tempo que lhes são exigidas novas competências e o exercício de novos papéis, no contexto de um alargamento do âmbito da sua tradicional missão profissional” (p.134).

Ser professor reflexivo, face aos contextos atuais, não se afigura como uma tarefa facilitada, porém atendendo aos problemas experimentados no terreno é axial que o docente consiga refletir e assim progredir na sua prática educacional. Como afirma Elliot (1991), a inspiração da pesquisa em educação deve vir dos problemas vividos pelo profissional envolvido na prática educacional. Enfim, a pesquisa educacional deve ser uma forma autorreflexiva (refletiva) de prática educacional que tem por estratégia a autoavaliação e, por objetivo, a melhoria, para o profissional na prática, das articulações entre os seus problemas teóricos, práticos e expressivos e a sua habilidade de propor e tratar soluções individualmente, mas, principalmente, em direção a encaminhamentos coletivos.

Bibliografia

Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (2009). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Lisboa, Eurydice, GEPE.

Disponível em

http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/113_PT.pdf (consultado a 21/06/2015).

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. 1ª ed. Lisboa: Avenida da Boavista.

Almeida, F. (2012). *Análise de Conteúdo*. Setúbal: ESE/IPS. Documento policopiado.

Amato, R. (2007). O canto coral como prática sociocultural e educativo-musical. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, pp. 75-96.

Amato, R. (2010). Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, pp. 30-47.

Balancho, M. J. S.; Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. 2. Edição. Lisboa: Texto Editora.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bzuneck, A. (2000). Motivação do aluno durante o processo de ensino aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*. Ano I, No. 01, pp. 3-14.

Blake, B. & Pope, T. (2008). Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in Classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education* Vol. 1, No. 1. pp. 59 – 67.

Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação: Concepção antinómica da educação*. Lisboa: Edições ASA.

Canário, R. (2007). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*, in Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”. Lisboa: Ministério da Educação. pp.133-148.

Cardoso, C. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo do 1º ciclo*. Secretariado Coordenador dos Programas da Educação Multicultural – Entreculturas. Lisboa: Ministério da Educação.

Coutinho, C. [et al.]. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. Braga: Colégio Internato dos Carvalhos, Vol. 13, nº2, pp. 355 -378.

Coutinho C. & Lisbôa E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 1, pp. 5- 22.

Coutinho, C. (2014). Tecnologias no Ensino da Música: revisão integrativa de investigações realizadas no Brasil e em Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias* (julho-dezembro, 2014), 7 (2), pp.94-109.

Clarke, E. (1999). Processos cognitivos na performance musical. *Música, Psicologia e Educação*, nº1. Porto: CIPEM, pp. 61 – 77.

D'Eça, T. (1998). *NetAprendizagem: A Internet na Educação*. Porto. Porto Editora.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Open University Press: Milton Keynes.

Figueiredo, I. e Vasconcelos, A. Â. (2002). A Música no Ensino Básico: por uma prática artística sustentada. *Música, Psicologia e Educação*. Porto: CIPEM (4), pp.13-26.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

Fourez, G. (1992). Dans un océan d'ignorance. *Échec à échec*, N° 86, pp.5.

França, C. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *EM PAUTA* - v. 13 - n. 21, pp. 5-41.

Godinho, J. C. (2009). *Iniciação à leitura e escrita musical* - Pedagogia e didática do ensino da música no 1ºciclo do ensino básico. Lisboa: DGIDC – APEM, pp. 1-4.

Godinho, J. C. (2009). *Produção de espetáculos musicais* - Pedagogia e didática do ensino da música no 1ºciclo do ensino básico. Lisboa: DGIDC – APEM, pp. 1-5.

Gordon, E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*, 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Green, L. (2000). Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Música, Psicologia e Educação*, nº2. Porto: CIPEM, pp. 65 – 79.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London and New York: Ashgate Press.

Green, L. (2012). Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, V.20, Nº28, pp. 61-80.

Guimarães, S. É. R. & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2). pp. 143 – 150.

Goffman, E. (2002). *A representação do eu na vida quotidiana*. 10ª Edição, Petrópolis: Editora Vozes.

Krüger, S. E. (2006). Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*. Vol.14, pp. 75-89.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones.

Leonhard, C., & House, R.W. (1972). *Foundations and principles of music education* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill Book Company.

LBSE (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Disponível em http://www.ipv.pt/sites/default/files/lei49_2005.pdf (consultado a 10-02-2015).

Levy, J. (2000). Voz – Breves Noções. *Boletim APEM*. Lisboa: APEM, pp. 10-14. Documento policopiado.

Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*, Lisboa: Editorial Presença.

Mársico, L. (1978). *O Canto na Escola de 1º Grau*. Porto Alegre: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Documentação e Divulgação.

Máximo-Esteves (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. 1ª Edição Porto: Porto Editora.

Mendes, A. et al (2013). *Fisiologia da técnica vocal*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB, pp. 165 – 176.

Ministério da Educação (2010). Lev Semionovich Vygotsky. Recife. Brasil, Editora Massangana. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf> (consultado a 10-02-2015).

Milhano, S. (2009). "Música na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico – dos benefícios e enriquecimentos educativos generalizados ao apuramento de vocações", Trabalho apresentado em XVII Colóquio Afirse Secção Portuguesa, In Actas do XVII Colóquio Afirse, Lisboa: Folheto Edições & Design. pp.1-7.

Miletto, E. M.; Costalonga, L. L.; Flores, L. V.; Fritsch, E. F.; Pimenta, M. S.; Vicari, R. M. (2004). Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre: CINTED - UFRGS, V.2, Nº1.

Moraes, C. R. & Varela, S. (2007). Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*. Ano I, No. 01, pp.6-10.

Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo, E.P.U (Editora Pedagógica e Universitária).

Nóvoa, A. (2001). *O Professor Pesquisador e Reflexivo*. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/professor_pesquisador_reflexivo.pdf (consultado a 22/11/2014).

Nóvoa, A. (2011). *O Regresso dos Professores*. Pinhais: Melo.

Oliveira, M. (1991). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico*. São Paulo: Editora Scipione.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Editora Porto.

Quivy, R. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, C. M. C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação - um estudo com alunos de 9.º ano*. (Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. New York. Indiana University Press.

Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva: In Atas de Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida”. Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, Lisboa, pp.40-50.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar e incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05, (pp.127-142).

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1º e 3º Volume*, Lisboa: Instituto Piaget – Divisão Editorial.

Sousa, M. R. (2008). *Música, Educação Artística e Interculturalidade a Alma da Arte na Descoberta do Outro* (Tese de Doutoramento). Universidade Aberta. Lisboa.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*, Lisboa: Editora McGraw-Hill.

Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*: WALL Working Paper No.19. Disponível em <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf> (consultado a 22-06-2015).

Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. London: Routledge.

Swanwick, K. (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna.

Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. 3ª Edição, Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, A. Â. (2006). *Ensino da Música: 1º Ciclo do Ensino Básico - Orientações Programáticas*. Lisboa: ME-DGIDC.

Vasconcelos, A. Â. (2013). A música e a educação: por uma prática artística criativa e independente. *Revista Diversidades*, Madeira, Nº 41, pp. 10-13.

Vasconcelos, A. Â. (2013). *A música no 1º ciclo do ensino básico: o Estado, a Sociedade, a Escola e a Criança* - pp. 9-24. Disponível em https://issuu.com/a2jfv/docs/a_musica_no_1_ciclo_do_ensino_basico_-_o_estado (consultado a 22-02-2015).

Vygotsky, L. (1997): *Aprendizado e desenvolvimento - um processo socio-histórico*. 4ª Edição, São Paulo. Editora Scipione.

Webster, P. (2001). Repensar o ensino da música no novo século. *Música, Psicologia e Educação*. Porto: CIPEM (3), pp. 5-16.

Welsh, G. (2008). *Nós Somos Musicais*. Disponível em: «<http://www.meloteca.com/cursos/artigo-nos-somos-musicais.pdf>» (consultado a 24-10- 2014).

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pró-Musica.

Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data*. London: Sage publications.